Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 0570663
Centre d'intérêt: 751

Québec (Province) Direction de l'évaluation pédagogique.

Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, primaire, classe de 4e : lecture, écriture, oral / [Direction générale du développement pédagogique. Direction de l'évaluation pédagogique]. -- [Québec] : La Direction générale, c1984.
177 p. ; 22x29 cm.

Titre de la couv. Code: 16-7216.

ISBN 2-550-07268-5

Descripteur(s): *Français (Langue) *Langue maternelle *Instrument d'évaluation *Evaluation formative *Lecture *Ecriture *Expression orale *Guide de l'enseignant *Primaire (Niveau)

Le document contient divers instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français, langue maternelle, pour la quatrième année du primaire. Il est divisé en trois parties: la lecture, l'écriture et l'oral. En lecture, l'objectif est d'amener l'élève à être un lecteur efficace qui peut utiliser le texte pour accéder à de nouvelles connaissances. En communication écrite, l'objectif est de développer chez l'élève l'habileté à construire un message qui répond à ses besoins de communication, qui est compréhensible et conforme aux règles d'orthographe et de syntaxe. En communication orale, l'objectif est d'accroître l'habileté à communiquer des connaissances, des sentiments et des opinions à des interlocuteurs de plus en plus variés.

Les deux premières parties du document comprennent chacune deux sections: une pour l'enseignant, une pour l'élève. La démarche pour évaluer l'habileté à écrire et à lire est la même: elle requiert mesure, jugement et décision. On fournit à l'enseignant des conseils pratiques pour effectuer la démarche d'évaluation. La troisième partie, sur l'oral, ne comprend qu'une section. On propose à l'enseignant, d'une part, des informations sur la situation d'évaluation, sur la manière d'observer et de porter un jugement et, d'autre part, deux types d'instruments: un tableau qui permet de planifier les situations d'évaluation et huit grilles d'observation. Les textes de lecture pour la quatrième année sont: le rhume; le système digestif; la famille de Sébastien; la famille de Julie; les loisirs des filles et des garçons; un salaire pour les travaux domestiques. Les projets d'écriture suggérés sont: voulez-vous avoir de la classe le samedi? des céréales à notre goût; je veux amener mon chien; la gomme à effacer.

Type de document: d

16-7216

# INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- LECTURE
- ÉCRITURE
- ORAL

- PRIMAIRE
  Classe de 4e

---

Québec

EIMQ 8570663

# INSTRUMENTS POUR L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES EN FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

- LECTURE
- ÉCRITURE
- ORAL

**Direction générale du développement pédagogique**
Direction de l'évaluation pédagogique

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1984

ISBN 2-550-07268-5

Dépôt légal - deuxième trimestre 1984

TABLE DES MATIÈRES


Page

AVANT-PROPOS

PREMIÈRE PARTIE: LECTURE 1

1. INTRODUCTION ..... 3

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT ..... 5

- LE RHUME ..... 7
  LE LONG VOYAGE D'UNE POMME
  LE SYSTÈME DIGESTIF
- LA FAMILLE DE SÉBASTIEN ..... 13
  LA FAMILLE DE JULIE
- LES LOISIRS DES FILLES ET DES GARÇONS ..... 19
  UN SALAIRE POUR LES TRAVAUX DOMESTIQUES

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE ..... 23

- LE RHUME ..... 29
- LE LONG VOYAGE D'UNE POMME ..... 33
- LE SYSTÈME DIGESTIF ..... 43
- LA FAMILLE DE SÉBASTIEN ..... 53
- LA FAMILLE DE JULIE ..... 57
- LES LOISIRS DES FILLES ET DES GARÇONS ..... 61
- UN SALAIRE POUR LES TRAVAUX DOMESTIQUES ..... 67

Page

DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE 73

1. INTRODUCTION ..... 75

2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT ..... 77

- TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT ..... 78
- 1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE ..... 88
- 2e CRITÈRE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS ..... 94
- 3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS ..... 101
- 4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS ..... 107
- 5e CRITÈRE: LA CONVENANCE DU TEXTE ..... 116

3. PARTIE DE L'ÉLÈVE ..... 123

- VOULEZ-VOUS AVOIR DE LA CLASSE LE SAMEDI? ..... 125
- DES CÉRÉALES À NOTRE GOÛT ..... 127
- JE VEUX AMENER MON CHIEN ..... 129
- LA GOMME À EFFACER ..... 131

Page


TROISIÈME PARTIE: ORAL 133

1. INTRODUCTION ..... 135

1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE? ..... 135

1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL? ..... 135

1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE ..... 135

2. OBSERVER LES FAITS ..... 136

2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION ..... 136

2.1.1 Dans quelles situations observer? ..... 136

2.1.2 Connaître la situation d'évaluation ..... 136

2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION ..... 137

2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation ..... 137

2.2.2 S'entraîner à l'observation ..... 138

2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation ..... 138

3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT ..... 140

3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL ..... 140

3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT ..... 141

3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE ..... 143

4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE ..... 144

4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT ..... 144

4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT ..... 144


Page


5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT ..... 146

5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT ..... 146

5.2 GRILLES D'ÉVALUATION ..... 148

5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférence, d'émotions, de souhaits ..... 148

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions ..... 152

5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif ..... 155

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir ..... 158

5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre ..... 161

5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique ..... 164

5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur ..... 167

5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication ..... 173

# AVANT-PROPOS

Le Guide d'évaluation en classe de Français langue maternelle précisait l'orientation fondamentalement nouvelle du programme[1].

En communication orale l'objectif est d'accroître l'habileté à communiquer ses connaissances, ses sentiments, ses opinions, son monde imaginaire et à expliquer son point de vue dans des situations de plus en plus variées et à l'intention d'interlocuteurs, eux aussi, de plus en plus variés.

En lecture, il s'agit d'amener l'élève à être un lecteur efficace qui peut utiliser le texte pour accéder à de nouvelles connaissances sur le monde qui l'entoure, pour savoir comment fabriquer et comment utiliser un objet, pour connaître les goûts, les sentiments et les opinions d'autres individus confrontés aux mêmes réalités que lui et pour accéder à une vision intuitive, symbolique, imaginaire du monde.

En communication écrite enfin, l'objectif est de développer chez l'élève l'habileté à construire un message qui répond à ses besoins de communication, qui est compréhensible par celui à qui il est destiné et qui est conforme aux conventions orthographiques et syntaxiques reconnues par l'usage.

Comme ces objectifs commandent des moyens nouveaux de mesure des apprentissages, des exemples sont apportés dans le présent document pour faciliter la tâche de l'enseignant.

Tel qu'annoncé dans le Guide d'évaluation aux pages 4 et 5, l'ensemble des instruments proposés sont regroupés en six fascicules, soit un par année. Chacun comprend trois parties:

1) la lecture
2) l'écriture
3) l'oral

Dans tous les cas, il s'agit bien sûr d'exemples qui peuvent être utilisés tels quels ou qui peuvent être modifiés pour répondre davantage aux besoins des enseignants.

---

1. M.E.Q., Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code: 16-7220-06.

# PREMIÈRE PARTIE: LECTURE

## 1. INTRODUCTION

La démarche d'évaluation formative permet à l'enseignant de recueillir des informations, de les analyser et de les interpréter: c'est la *mesure*. Il peut donner ensuite son opinion sur le cheminement de l'élève en rapport avec l'habileté à développer: c'est le *jugement*. Puis enfin, il choisit des interventions cohérentes avec ce qui précède: c'est la *décision*.

Dans les exemples qui suivent, le jugement n'est pas mentionné de façon explicite. On peut cependant le supposer selon la nature des décisions prises.

Les textes suggérés pour la 4e année, sont les suivants.

- Le rhume.
- Le système digestif.
- La famille de Sébastien.
- La famille de Julie.
- Les loisirs des filles et des garçons.
- Un salaire pour les travaux domestiques.

Cette première partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

*À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR LA LECTURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.*

*UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.*

## 2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

LE RHUME

LE LONG VOYAGE D'UNE POMME
LE SYSTÈME DIGESTIF

## DESCRIPTION DES PROJETS DE LECTURE

Il s'agit de deux projets, un premier Le rhume qui décrit ce qui se passe quand on a un rhume et le second qui contient deux textes: Le long voyage d'une pomme et Le système digestif, qui décrivent comment se fait la digestion chez l'homme.

## LES TEXTES

### LE RHUME

#### Contenu informationnel

La plupart des concepts auxquels le texte réfère sont connus des élèves soit parce qu'ils ont déjà pris conscience de certains symptômes du rhume soit parce qu'ils en ont entendu parler. Deux concepts sont peut-être moins connus: le fait que le sang transporte des matériaux utiles et les terminaisons nerveuses.

La structure de l'information est par contre inconnue de la plupart des élèves. Peu d'élèves ont reçu une explication du rhume; peu d'élèves ont eu l'occasion de relier ensemble de cette manière des concepts comme rougeur, virus, sang, anticorps, etc.

#### Contenu linguistique

Les informations sont organisées selon l'ordre du déroulement d'un rhume; chaque partie décrit une étape qui est annoncée par un sous-titre.

Le lexique est simple et familier sauf les termes savants qui sont imprimés en caractères plus foncés et décrits dans le texte.

Les phrases contiennent en moyenne quinze mots et leur structure est simple.

Une formulation personnelle avec l'emploi du "tu" facilites l'accès à l'information.

### LE LONG VOYAGE D'UNE POMME

#### Contenu informationnel

Beaucoup de concepts sont peu familiers; cela varie selon les lecteurs: l'organisation des informations suit l'ordre du déroulement du processus de digestion.

#### Contenu linguistique

L'utilisation des sous-titres facilite le repérage; la formulation utilisant le "tu" incite le lecteur à référer à son expérience; le lexique est concret et imagé, les termes savants sont expliqués et imprimés différemment; les phrases contiennent en moyenne 16 mots et ont une syntaxe plutôt simple.

### LE SYSTÈME DIGESTIF

Les sous-titres facilitent la lecture; la formulation est impersonnelle et donc plus abstraite; le lexique est plus abstrait: on y utilise le nom plutôt que le verbe pour décrire un phénomène; les phrases contiennent en moyenne 21 mots et sont plus complexes dans leur structure.

### L'intention et la tâche

L'intention est de s'informer sur un aspect du corps humain, c'est une intention qui anime la plupart des élèves. La tâche consiste à tirer du texte les informations essentielles; elle fait appel aux capacités d'analyse plutôt qu'aux capacités de synthèse.

## DÉMARCHE D'ÉVALUATION

### Objectif

Les deux situations d'évaluation permettent d'observer le développement de l'habileté à lire des textes à caractère informatif avec l'intention d'en dégager des informations à caractère scientifique. Plus particulièrement, elles permettent d'observer les capacités d'analyse, la capacité de repérer et de sélectionner des informations données dans le texte.

**Mise en situation**

Il est important au début de l'un et l'autre des projets d'organiser un échange oral au cours duquel les élèves partagent leurs expériences, leurs observations et leurs connaissances en rapport avec le rhume et la digestion.

**Réalisation**

Les deux projets demandent environ une heure de travail; il est important de laisser aux élèves le temps nécessaire. Le projet sur le rhume est plus facile que le second et peut avoir lieu plus tôt dans l'année. Le second projet pourrait se situer vers la fin de l'année après plusieurs situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves sont confrontés à des textes à caractère scientifique.

Le deuxième projet contient deux textes qui contiennent les mêmes informations; le texte Le système digestif est plus complexe dans sa formulation linguistique. On peut les utiliser de différentes manières:

1. Fournir les deux textes à tous les élèves, leur laisser le temps d'en faire une première lecture rapide et leur suggérer d'utiliser l'un ou l'autre ou même les deux textes pour effectuer la tâche. Au moment de l'activité d'objectivation, l'enseignant pourra demander aux élèves de quel texte ils se sont servis et de quelle manière ils les ont utilisés pour comprendre l'information traitée; il pourra ainsi mieux connaître la manière dont chacun lit un texte de ce type.

2. Fournir le texte Le système digestif à tous les élèves et, si certains éprouvent des difficultés à exécuter la tâche avec ce texte, leur proposer de lire l'autre texte comme s'ils prenaient un autre ouvrage à la bibliothèque pour aborder autrement un sujet nouveau.

3. Fournir le texte Le long voyage d'une pomme puis, une fois la tâche accomplie, proposer aux élèves de vérifier avec l'autre texte si les informations recueillies sont exactes. Cette procédure permettra à des élèves moins familiers avec les textes informatifs de développer leur habileté d'une manière plus progressive.

**Objectivation**

Comparer avec les élèves les informations trouvées et la manière de les repérer dans le texte. Avec les élèves qui ont éprouvé des difficultés, faire les interventions suggérées sous cette rubrique.

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

LE RHUME

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| <u>Le virus qui attaque</u><br>. il vient de l'air qu'on respire<br>. le virus entre par le nez et la bouche | sélection | Les deux informations sont données dans le premier paragraphe de la première partie. Elles sont données directement au milieu d'informations sur l'origine d'un rhume. | Lire ce paragraphe avec ceux qui n'ont pas trouvé ces informations; identifier les mots qui annoncent les informations: virus... ils sont... dans l'air; entrent dans... |
| . le virus se loge dans les cellules du nez, de la bouche, de la gorge et des sinus. | sélection | Le lecteur doit faire un choix entre le deuxième paragraphe d'une part et les deux autres d'autre part. | Si des élèves n'ont pas trouvé cette information, c'est peut-être qu'ils n'ont pas saisi la structure de cette partie: le virus entre, parfois il est rejeté, parfois il s'installe. Leur faire voir cette structure et les mots qui l'annoncent. |
| <u>Le corps se défend</u><br>. les cellules dégagent une substance: l'histamine | sélection et regroupement | Le lecteur doit d'abord identifier, par le sous-titre, la partie où il trouvera l'information, puis par les mots "lorsque des cellules sont endommagées...". | Amener les élèves à suivre le déroulement de l'information par les sous-titres et les premiers mots des paragraphes.<br>Expliquer au besoin l'information par un schéma ou un résumé. |
| . qui fait qu'il y a plus de sang dans les cellules attaquées | | | |
| . l'endroit est rouge parce qu'il y a plus de sang | repérage | L'information est donnée très explicitement. | |
| . le sang fait trois tâches: | | Les réponses peuvent être plus élaborées mais ça n'est pas essentiel. | Schématiser ou résumer cette partie pour les élèves qui n'ont pu trouver l'information. |
| - il fait un mur autour des cellules attaquées | sélection | Le lecteur devait identifier la partie du texte qui se rapportait à cette section. De plus, on disait explicitement que le sang faisait trois tâches. | Expliquer au besoin des concepts comme anticorps et demander ensuite aux élèves de relire pour vérifier si le texte leur donne la même information. |
| - transporte des anticorps qui protègent | sélection | | |
| - fait le nettoyage | sélection | | |

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

LE LONG VOYAGE D'UNE POMME

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| les dents: déchirent et écrasent | repérage | Il n'est pas suffisant de dire que les glandes salivaires produisent la salive puisque ça n'explique pas ce qu'elle fait dans la digestion. | Ramener les élèves au but du projet: expliquer à un autre ce qui se passe quand on mange. |
| la langue: réduit en bouillie | repérage | | |
| les glandes salivaires: produisent de la salive qui décompose | sélection | | |
| l'oesophage: fait descendre la pomme | sélection | L'information est donnée explicitement après quelques explications. La forme passive: "ils y sont brassés et mêlés" a pu causer des difficultés. | Avec ceux qui n'ont pas repéré, leur montrer ces mots imprimés en caractère plus foncé. |
| l'estomac: produit des sucs qui décomposent; brasse et mêle la nourriture | | | |
| le duodénum: brasse et mêle la nourriture | sélection | L'information est distribuée dans deux paragraphes dont le premier est plus complexe. | Expliquer au besoin la structure de l'information: intestin { grêle: duodénum, intestin grêle ; gros : |
| le foie: . fabrique la bile qui sert à décomposer les graisses, | sélection | L'erreur la plus fréquente est de ne parler que des deux premiers rôles, le troisième est expliqué plus loin mais il est annoncé avant: "il joue un autre rôle...". | La deuxième partie du texte qui parle du foie, de la vésicule, du duodénum et de l'intestin est plus complexe. En se servant du schéma fourni, expliquer ce qui se passe puis faire relire le texte. |
| . envoie la bile dans la vésicule, | sélection | | |
| . va chercher, entrepose et envoie dans le sang les valeurs nutritives et les vitamines | sélection et regroupement | | |
| la vésicule biliaire: entrepose la bile et l'envoie dans le duodénum | repérage | | |
| le pancréas: équilibre la quantité de sucre dans le sang | sélection | Le concept d'équilibre est plus abstrait et a pu causer des difficultés. | |
| l'intestin grêle: fait passer les valeurs nutritives dans le corps | sélection | La troisième partie est plus simple puisqu'il y a moins d'organes et moins d'interactions entre ceux-ci. Cependant, des lecteurs qui ont éprouvé des difficultés dans la deuxième peuvent être trop mêlés pour aborder celle-ci. | Chaque fois que cela est nécessaire, schématiser l'information, expliquer autrement et demander aux élèves de vérifier si c'est bien ce qui est dit dans le texte. |
| le gros intestin: fait descendre les déchets et fait passer l'eau dans le corps | sélection | | |
| le rectum: fait sortir les déchets | sélection | | |

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

## LE SYSTÈME DIGESTIF

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| les dents: broient | repérage | | Utiliser au besoin tout au long de l'objectivation le texte Le long voyage d'une pomme pour clarifier l'information auprès de ceux qui n'ont pu trouver les réponses, comparer les informations dans l'un et l'autre texte. |
| la langue: réduit en bouillie | repérage | | |
| les glandes salivaires: produisent la salive qui décompose la nourriture | repérage et regroupement | | |
| l'oesophage: fait descendre la nourriture dans l'estomac | sélection et inférence | Le lecteur devait dégager des explications sur le mouvement et les contractions de l'oesophage qui servent à faire descendre la nourriture. | Quelquefois dans ce texte, on utilise la forme passive: reconstituer la phrase à la forme active pour les élèves qui ont éprouvé de la difficulté. |
| l'estomac: • brasse et mêle<br>• produit un suc qui décompose la nourriture | sélection<br>sélection et regroupement | | La partie du texte qui traite du foie, du pancréas et du duodénum est plus complexe. En se servant du schéma, expliquer ce processus et demander aux élèves de se servir du texte pour vérifier leur compréhension. |
| le duodénum: continue à décomposer et à transformer | | La forme passive peut dérouter quelques élèves. | |
| le foie: • produit de la bile qui décompose les graisses<br>• envoie la bile dans la vésicule<br>• va chercher et entrepose les valeurs nutritives et les vitamines | sélection<br>inférence et regroupement<br>sélection | L'information: le foie envoie la bile dans la vésicule, est donnée moins explicitement dans ce texte; elle peut avoir échappé au lecteur. | Chaque fois que c'est nécessaire pour faciliter la compréhension, expliquer à l'aide du schéma et demander aux élèves de vérifier l'information dans le texte. |
| le pancréas: produit des substances qui équilibrent le taux du sucre dans le sang et décomposent les aliments | sélection<br>regroupement | | |
| la vésicule biliaire: entrepose la bile | sélection | | |
| l'intestin grêle: fait passer les valeurs nutritives dans le sang | repérage | | |
| le gros intestin: fait passer les déchets et l'eau | sélection et regroupement | | |
| le rectum: fait sortir les déchets | repérage | | |

LA FAMILLE DE SÉBASTIEN

LA FAMILLE DE JULIE

## DESCRIPTION DES PROJETS DE LECTURE

Les deux projets consistent à tracer l'arbre généalogique d'une famille en reliant d'une part, les personnes d'une même génération et d'autre part, les personnes de chaque lignée, celle de la mère et celle du père.

## LES TEXTES

### Contenu informationnel

Les deux textes sont construits autour des relations qui unissent les personnes d'une même famille: être le frère ou la soeur de, le père ou la mère de, le fils ou la fille de, l'oncle ou la tante de, le cousin ou la cousine de, le grand-père ou la grand-mère de, et dans le deuxième projet, être l'arrière-grand-père ou l'arrière-grand-mère de. Ces concepts sont généralement familiers mais il est rare que les élèves les aient tous rencontrés dans un même texte.

La structure de l'information dans ces deux textes correspond à la manière dont les élèves perçoivent cette réalité, soit en partant de leur génération et en remontant vers les générations plus éloignées, celles des grands-parents et des arrière-grands-parents. Cette perception est différente de la manière adulte ou "scientifique" qui présente les généalogies des ancêtres jusqu'à maintenant.

### Contenu linguistique

**La famille de Sébastien**
Le texte contient 492 mots et on compte en moyenne 11 mots par phrase; plus de la moitié des phrases contiennent une seule proposition. Aucun mot sauf les noms propres n'est étranger aux élèves. Il s'agit de mots de leur vocabulaire oral familier.

**La famille de Julie**
Le texte contient 429 mots et on compte une moyenne de 11 mots par phrase; plus de la moitié des phrases ne sont constituées que d'une proposition. Le lexique est familier sauf les noms propres.

## L'intention et la tâche

L'intention est motivante pour les élèves surtout si on rattache ce projet aux thèmes abordés en sciences humaines qui ont trait à la famille et au passé. Pourvu qu'on fasse avec les élèves quelques arbres généalogiques, la tâche leur est accessible et l'expérience a démontré qu'elle les intéressait beaucoup.

## DÉMARCHE D'ÉVALUATION

### Objectif

Les deux projets permettent d'observer le développement de l'habileté à lire des textes à caractère informatif, particulièrement de lire les mots exprimant des relations et d'établir les liens adéquatement.

### Mise en situation

Familiariser les élèves avec la généalogie et avec la manière de tracer un arbre généalogique en faisant avec eux quelques arbres de leur famille. Les élèves peuvent s'informer auprès de leurs parents, noter l'information et l'enseignant fait avec eux en classe quelques schémas pour représenter leur famille.

### Réalisation

Le texte du premier projet, bien qu'un peu plus long, contient moins d'informations et ne remonte qu'à la génération des grands-parents. Le deuxième projet peut suivre le premier d'assez près, après avoir fait entre les deux quelques situations d'apprentissage qui aideront les élèves à lire ce type de textes.

La réalisation du projet peut être assez longue; il faut donc laisser le temps nécessaire aux élèves. Ce projet fournit une excellente occasion d'observer les lecteurs qui éprouvent des difficultés et de leur apporter l'aide nécessaire.

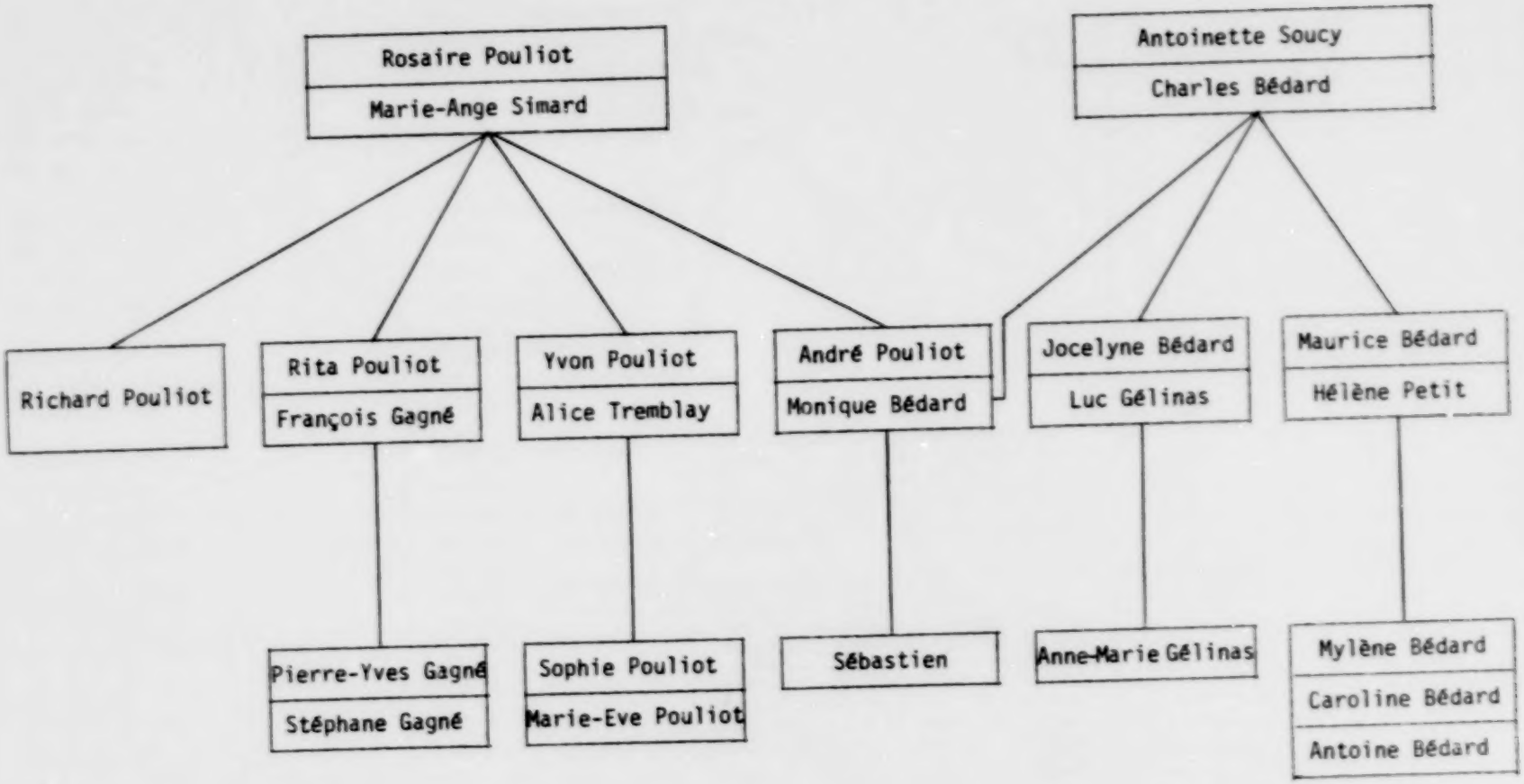
**Objectivation**

Les élèves peuvent amorcer l'objectivation en équipes de deux ou trois en comparant les arbres qu'ils ont tracés. L'important pour l'objectivation est qu'ils retournent au texte quand ils ont fait une erreur pour repérer ce qui est dit de chaque personne.

**Réinvestissement**

Si les élèves ont tracé le schéma de leur arbre généalogique avant de faire le premier projet, on peut ensuite, une fois le projet terminé, leur demander d'écrire leur généalogie en s'inspirant du texte de Sébastien. Après objectivation et amélioration de ces textes, les élèves peuvent les échanger et chacun trace ensuite l'arbre généalogique d'un ami. On a alors quelques situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'exercer leur habileté. L'enseignant pourra profiter de ces situations pour aider ceux qui éprouvent des difficultés particulières.

## LA FAMILLE DE SÉBASTIEN

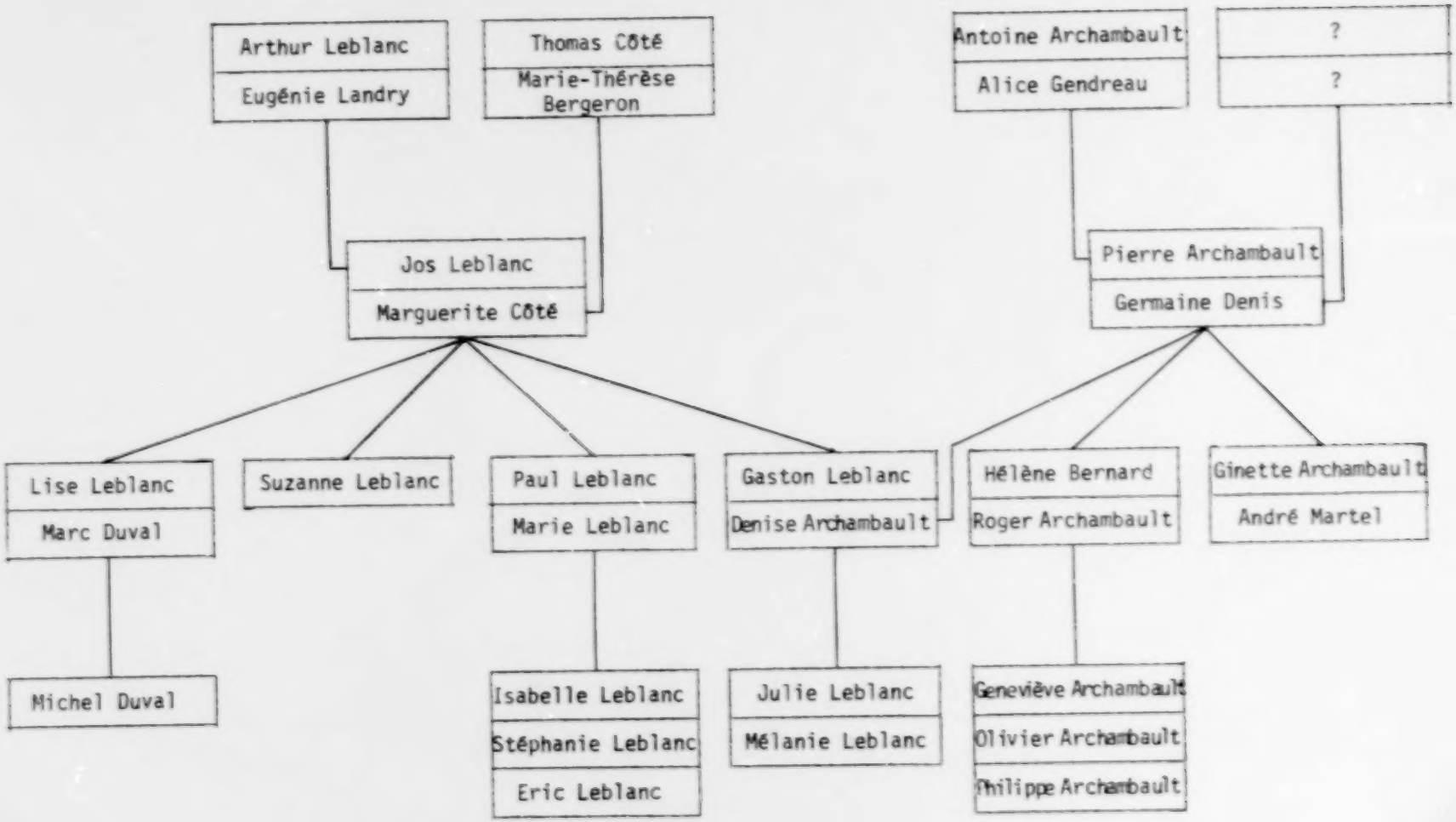


DÉMARCHE ÉVALUATIVE

LA FAMILLE DE SÉBASTIEN

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| Sophie Pouliot | repérage et regroupement | Il peut se produire deux types d'erreurs. Les élèves qui n'arrivent pas à faire l'arbre ou qui ne situent que quelques noms, n'ont habituellement pas de vue d'ensemble du texte et probablement une représentation insuffisante de la réalité des relations familiales et de la généalogie. Travailler avec eux des généalogies plus simples.<br><br>D'autres élèves ne font que quelques erreurs, quelques noms sont erronés ou mal situés. Ils ont éprouvé de la difficulté à interpréter les mots qui indiquent les relations: fils de, cousin de, oncle de, ou les possessifs. | |
| Marie-Eve Pouliot | repérage et regroupement | | |
| Yvon Pouliot | repérage, regroupement et inférence | | |
| Alice Tremblay-Pouliot | sélection, regroupement et inférence | | |
| Rita Gagné-Pouliot | sélection, regroupement et inférence | | |
| Pierre-Yves Gagné | repérage et regroupement | | |
| Stéphane Gagné | repérage et regroupement | | |
| François Gagné | repérage | | |
| Richard Pouliot | sélection, regroupement et inférence | | |
| Rosaire Pouliot | repérage | | |
| Marie-Ange Simard-Pouliot | sélection et regroupement | | |
| André Pouliot | repérage, regroupement et inférence | | |
| Monique Bédard | sélection | | |
| Antoinette Soucy | repérage et regroupement | | |
| Charles Bédard | repérage | | |
| Jocelyne Gélinas-Bédard | repérage, regroupement et inférence | | |
| Luc Gélinas | repérage | | |
| Anne-Marie Gélinas | repérage et inférence | | |
| Mylène Bédard | repérage | | |
| Caroline Bédard | repérage | | |
| Charles Bédard | repérage | | |
| Maurice Bédard | sélection, regroupement et inférence | | |
| Hélène Petit | repérage | | |
| Sébastien Pouliot | sélection, regroupement et inférence | | |

LA FAMILLE DE JULIE



DÉMARCHE ÉVALUATIVE

LA FAMILLE DE JULIE

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| Julie Leblanc | repérage, regroupement et inférence | Aux difficultés mentionnées précédemment (avoir une vision d'ensemble du texte et repérer les indices de relations), s'ajoute une troisième source d'erreurs. | |
| Mélanie Leblanc | repérage, regroupement et inférence | | |
| Gaston Leblanc | repérage | | |
| Denise Archambault | repérage | | |
| Isabelle Leblanc | repérage, regroupement et inférence | | |
| Stéphanie Leblanc | repérage, regroupement et inférence | L'information sur les grands-parents et les arrière-grands-parents est plus dispersée dans le texte et mêlée à d'autres informations. Il y a plus de travail de sélection à faire pour retrouver l'information recherchée. | |
| Eric Leblanc | repérage, regroupement et inférence | | |
| Marie Leblanc | repérage | | |
| Paul Leblanc | repérage, regroupement et inférence | | |
| Suzanne Leblanc | repérage | | |
| Michel Duval | repérage | | |
| Lise Leblanc | repérage, regroupement et inférence | | |
| Marc Duval | repérage | | |
| Geneviève Archambault | repérage, regroupement | | |
| Olivier Archambault | repérage, regroupement | | |
| Philippe Archambault | repérage, regroupement | | |
| Roger Archambault | repérage, regroupement et inférence | | |
| Hélène Bernard | repérage | | |
| André Martel | repérage | | |
| Ginette Archambault | repérage, regroupement et inférence | | |
| Josée Leblanc | repérage | | |
| Marguerite Côté | repérage, regroupement | | |
| Arthur Leblanc | repérage | | |
| Eugénie Landry | repérage | | |
| Thomas Côté | repérage | | |
| Marie-Thérèse Bergeron | repérage | | |
| Pierre Archambault | sélection | | |
| Antoine Archambault | repérage, inférence | | |
| Alice Gendreau | repérage | | |
| Germaine Denis | repérage | | |

VOTRE OPINION (Les loisirs des filles et des garçons)

VOTRE OPINION (Un salaire pour les travaux domestiques)

## DESCRIPTION DES PROJETS DE LECTURE

Chacun des deux projets consiste à lire l'opinion de quatre élèves et d'en résumer l'essentiel pour pouvoir éventuellement les comparer.

## LES TEXTES

Dans chaque projet, il y a quatre textes à lire.

### Contenu informationnel

Les textes qui ont servi à constituer les deux projets sont faits à partir d'échanges d'opinions faits oralement en classe. Le contenu informationnel est donc accessible aux élèves tant les opinions que la réalité à laquelle elles réfèrent. La manière dont l'information est structurée est aussi très simple: chaque texte contient l'opinion d'un élève et sa justification.

### Contenu linguistique

La manière de dire est sensiblement la même dans les deux projets. Les textes sont courts: de 50 à 159 mots dans le premier projet et de 100 à 154 mots dans le deuxième.

La syntaxe des textes est généralement simple, un peu plus simple dans le premier que dans le deuxième projet.

Le lexique est celui utilisé par les élèves au cours des échanges oraux, il devrait donc être accessible aux lecteurs qui ont déjà réfléchi à ces thèmes et échangé sur ces sujets.

## L'intention et la tâche

Les élèves qui ont déjà lu des textes à caractère expressif devraient être familiers avec l'intention proposée; c'est une intention fréquente que de lire un texte à caractère expressif pour connaître l'opinion d'autres personnes. Ceci se fait habituellement quand on a soi-même eu l'occasion de se faire une opinion; c'est pourquoi, au début du projet, il est important que chaque élève puisse exprimer son opinion et l'écrire dans le tableau "Résumé des opinions".

La tâche du premier projet est plus simple que celle du deuxième. Il s'agit de résumer l'essentiel de chaque opinion et de la classer; les catégories déjà données peuvent guider le lecteur dans son travail. Dans le deuxième projet, les catégories ne sont pas données et le lecteur doit analyser davantage: résumer, donner la justification et la manière proposée.

## DÉMARCHE D'ÉVALUATION

### Objectif

Les deux projets permettent d'observer l'habileté à lire des textes à caractère expressif; plus précisément, ils permettent d'observer la capacité de tirer l'essentiel d'un texte et les indices dont se servent les élèves pour y parvenir.

### Mise en situation

Organiser un échange oral au cours duquel les élèves partageront leurs expériences et leurs opinions sur le thème; ainsi, ils pourront s'apercevoir de la variété des opinions sur des sujets comme ceux abordés dans les deux projets et mieux anticiper ce qu'ils liront.

Après l'échange, l'enseignant demande à chacun d'écrire son opinion, ces textes pourront d'ailleurs servir s'il désire poursuivre le projet, et en se servant du tableau Résumé des opinions, il aide les élèves à situer leur opinion. Les élèves peuvent ensuite poursuivre le travail en lisant les textes.

### Réalisation

La tâche du projet Votre opinion sur les loisirs des filles et des garçons étant plus simple que la tâche du deuxième projet, on pourra réaliser le projet au cours ou vers la fin de la première étape de l'année. Quant au deuxième projet, il pourrait se situer à la deuxième ou à la troisième étape, après quelques situations d'apprentissage exigeant la lecture de textes à caractère expressif.

## Objectivation

L'enseignant pourra amorcer l'objectivation en demandant aux élèves de comparer leur opinion à celles exprimées dans les textes: avec laquelle des opinions êtes-vous le plus en accord?, y a-t-il des nuances?, y a-t-il des opinions complètement différentes?

Quand des élèves ont une opinion semblable à l'une ou l'autre des opinions exprimées dans les textes, l'enseignant peut faire comparer la manière de les formuler; ainsi, les élèves se familiariseront avec des manières différentes d'exprimer une opinion.

## Réinvestissement

On peut poursuivre le projet en lisant et en classant de la même manière les opinions exprimées par les élèves de la classe.

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

VOTRE OPINION SUR LES LOISIRS DES FILLES ET DES GARÇONS

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| L'opinion de Jean: il y a des loisirs réservés. | Sélection d'expressions: c'est une affaire de garçon, parce que c'est dangereux, c'est difficile et dangereux, les filles n'ont pas l'habitude, il va falloir les attendre, elles vont avoir peur, elles se fatiguent vite, et synthèse; | Le résumé doit contenir les six idées soulignées. Il peut aussi contenir une brève référence à des exemples, mais ne doit pas contenir les informations du texte. | Amener les élèves qui ont eu de la difficulté à résumer, à distinguer les expressions qui réfèrent à des faits comme les exemples de celles qui annoncent une opinion comme "c'est, il faut, les filles ou les garçons ont ou n'ont pas". Pour y parvenir, on peut leur demander de mettre d'abord entre parenthèses tous les exemples et toutes les activités de loisirs; il reste alors des affirmations et des négations qui s'appliquent aux qualités requises pour faire les activités citées en exemple. |
| L'opinion de Nadine: mêmes loisirs pour les garçons et les filles.<br><br>L'essentiel du résumé: l'important, c'est de faire ce qu'on aime; quand on aime quelque chose, on peut l'apprendre, se débrouiller et demander de l'aide. | sélection d'expressions: quand on aime ça, qu'on soit une fille ou un garçon, il s'apprend même si on est une fille, l'important c'est, on l'apprend facilement, ça ne me gêne pas de, et synthèse; | L'essentiel de l'opinion de Nadine est dans le premier paragraphe, le deuxième sert surtout à donner des exemples.<br><br>Le résumé doit porter plus sur l'opinion que sur les exemples. | |
| L'opinion de François: mêmes loisirs.<br><br>L'essentiel du résumé: il faut des qualités pour certaines activités que n'importe qui peut acquérir. | sélection d'expressions: je n'ai pas trouvé ça plus difficile que, ils disaient que, je leur ai répondu que, et synthèse; | L'opinion de François est plus diffuse que la précédente; certains élèves peuvent avoir plus de difficulté à en trouver l'essentiel. | |
| L'opinion de Catherine: loisirs réservés.<br><br>L'essentiel du résumé: les garçons sont brusques, manquent de patience, de minutie et de concentration. | sélection des expressions: ils sont, ils n'ont pas de, ils aiment mieux, en ont bien peu, et synthèse. | L'opinion de Catherine est très liée aux faits: coudre, escalader, s'asseoir. Le résumé doit plutôt relever les qualités annoncées par les expressions: ont, n'ont pas, sont. | |

DÉMARCHE ÉVALUATIVE

VOTRE OPINION SUR LA RÉMUNÉRATION DES TRAVAUX DOMESTIQUES

| RÉPONSES | OPÉRATIONS MENTALES | INTERPRÉTATION | INTERVENTION (DÉCISION) |
|---|---|---|---|
| L'opinion de Christian: on n'a pas besoin d'être payé pour le travail;<br>pourquoi: c'est normal de partager les tâches si on profite de la maison;<br>comment: pas de salaire, on a de l'argent en discutant avec nos parents. | repérage: mon opinion, c'est...<br>repérage: nous avons décidé... comme ça..., et synthèse<br>repérage: quand nous avons besoin d'argent... | Les trois paragraphes correspondent aux trois parties de la tâche.<br>Le texte annonce la justification par les mots "nous avons discuté..." et "comme", qui a le sens de "puisque" ou "parce que". | |
| L'opinion de Claire: c'est normal de travailler et être payé;<br>pourquoi: le travail à la maison c'est comme le travail à l'extérieur et comme le travail des adultes;<br>comment: 1,00 $ pour trois tâches, la moitié pour deux tâches. | sélection: c'est normal<br>inférence:<br>sélection: nous avons décidé que... | L'ordre du texte est l'inverse de l'ordre de la tâche. L'affirmation au début du deuxième paragraphe constitue l'opinion. Sa justification se fait en utilisant l'analogie; le lecteur doit inférer qu'il s'agit de la justification. | Avec les élèves qui ont éprouvé des difficultés à identifier l'opinion, le pourquoi et le comment, l'enseignant peut reformuler le texte autrement en inversant l'ordre des paragraphes. |
| L'opinion de Hugo: travail libre et rémunéré à la tâche;<br>pourquoi: libre parce qu'on est trop jeune pour avoir des responsabilités;<br>comment: montant déterminé pour chaque tâche, choix des tâches au début de la semaine. | repérage: il me semble que...<br>inférence: le parce que n'est pas explicite<br>repérage: j'aime ça parce que, et regroupement<br>repérage: la manière dont ça fonctionne... | Ce texte est plus facile: sa seule difficulté est dans l'ordre des informations qui n'est pas le même que celui de la tâche. | Demander aux élèves de changer l'ordre du texte en gardant le sens.<br>Référer aux textes rédigés par les élèves pour trouver des opinions semblables et comparer les formulations. |
| L'opinion de Nathalie: on ne devrait pas toujours être payé;<br>pourquoi: on apprend à donner et à recevoir et besoin d'argent;<br>comment: un salaire pour quelques tâches, autres tâches pas payées. | repérage<br>inférence<br>repérage | La difficulté de la réponse est de conserver les deux aspects de l'opinion: tâches non payées et justification, tâches payées et justification. | |

## 3. Partie de l'élève

# LE RHUME

## Partie de l'élève

**Lecture**
**Classe de 4e**

## LE RHUME

## TON PROJET

As-tu déjà eu le rhume? Peux-tu te rappeler ce que tu as ressenti à ce moment-là? Avais-tu mal à la gorge? Ton nez coulait-il? Avais-tu de la difficulté à respirer par le nez? Te sentais-tu fatigué? Combien de temps a-t-il duré?

Tu pourrais te documenter davantage sur cette maladie et même, tu pourrais constituer un dossier. La prochaine fois que tu auras le rhume, note les observations; tu pourrais aussi t'informer auprès d'autres personnes que tu connais et noter leurs observations.

Dans ton dossier, tu pourrais ajouter des renseignements qui expliquent ce qui se passe dans ton corps quand tu as le rhume. Voici un texte qui te fournira ces explications.

Tu lis ce texte et tu résumes les informations qu'il te donne dans le tableau LA BATAILLE DU RHUME qui suit le texte.

Ainsi, avec tes observations et les explications que tu trouveras dans ce texte, tu pourrais renseigner tes parents, tes frères et soeurs, tes amis sur cette maladie.

Bon travail!

Qui ne connaît pas le rhume? Ce n'est pas une maladie bien grave mais il te rend bien malheureux quand tu l'attrapes.

La plupart des gens savent ce que c'est que d'avoir le rhume; quand ils ont mal à la gorge, quand leur nez coule et qu'ils se sentent fatigués, ils savent qu'ils ont le rhume. Mais bien peu de gens peuvent expliquer ce qu'est le rhume; bien peu de gens peuvent expliquer les phénomènes qui se passent dans leur corps quand ils ont le rhume.

Le but de ce texte est justement d'expliquer le rhume. Il te dit d'abord comment il arrive puis, pourquoi apparaissent les symptômes que tu connais: mal de gorge, écoulement du nez, mal de tête, fatigue.

Le rhume s'installe dans ton corps

Le rhume est amené par un virus; les virus sont des êtres vivants très petits, tellement petits qu'on ne peut les voir à l'oeil nu. Ils sont des milliers dans l'air qu'on respire. Et quand tu respires, des virus entrent dans ton nez et dans ta bouche. De là, ils peuvent aller dans tes sinus et dans ta gorge.

Parfois ton corps résiste; il ne laisse pas le virus s'installer. Voici comment cela se passe alors: dans ton nez, ta gorge et ta bouche, il y a de la peau comme partout sur ton corps. Dans ces endroits, la peau s'appelle une muqueuse. Elle produit des substances chimiques qui peuvent tuer le virus qui entre avec l'air que tu respires. C'est ce qui se passe la plupart du temps quand ton corps est en pleine forme et qu'il résiste à la maladie.

Parfois ton corps ne résiste pas dès l'entrée des virus; ceux-ci peuvent pénétrer et s'installer. Peut-être le sais-tu déjà, ton corps est formé de millions de cellules, très petites elles aussi, mais plus grosses que les virus. Les virus ont besoin des cellules pour vivre et surtout pour se reproduire.

Quand un virus réussit à pénétrer dans ta bouche, ton nez, ta gorge ou tes sinus sans être détruit, il cherche une cellule dans laquelle il peut s'installer. De là, il peut se multiplier et s'emparer d'autres cellules autour. Il y a alors infection.

Ton corps se défend contre le virus

Ce que tu observes quand tu as le rhume, ta gorge qui devient rouge, ton nez qui coule ou qui est bloqué, le liquide qui coule dans ta gorge et qui l'irrite, sont des signes de rhume. Ils apparaissent quand le virus a envahi quelques cellules. Ces signes t'avertissent qu'un virus a pénétré dans ton corps et que ce dernier a commencé à le combattre.

Quand l'endroit où s'est installé le virus devient rouge, il y a inflammation: l'inflammation n'est pas une maladie, au contraire, c'est l'arme dont se sert ton corps pour combattre le virus.

Lorsque des cellules sont endommagées par un virus ou lorsqu'elles sont blessées lors d'un accident, elles dégagent une substance qui s'appelle histamine. L'histamine fait qu'il y a plus de sang dans les cellules endommagées par le virus. Les vaisseaux sanguins amènent le sang dans chaque cellule du corps; lorsque des cellules sont endommagées, il y a encore plus de sang qu'habituellement qui se rend jusqu'à elles. C'est pourquoi cette partie est rouge.

Le sang apporte les matériaux qui guérissent

Le sang transporte les matériaux pour combattre le virus et pour guérir la partie infectée. Il fait trois tâches précises et très importantes.

D'abord, certains matériaux transportés par le sang font comme un mur autour de l'endroit malade; l'infection ne peut pas s'étendre, les cellules encore en santé sont protégées et les cellules infectées sont isolées pour se soigner. C'est un peu ce qui se passe quand tu tombes et que tu te fais une blessure: le sang coule et durcit sur ta blessure pour la protéger pendant que les cellules blessées se guérissent.

Ensuite, le sang transporte des substances qui peuvent reconnaître les corps étrangers dans ton corps. Ces substances font la différence entre les cellules qui appartiennent à ton corps et d'autres corps qui sont étrangers et qui ont pu y pénétrer comme les virus. Ces substances qui sont dans ton sang produisent des anticorps; ils rendent le virus inoffensif et te protègent un certain temps contre le même virus s'il voulait revenir.

Enfin, d'autres matériaux dans ton sang font en quelque sorte le nettoyage de la partie infectée. Ils ramassent les virus et les digèrent de sorte qu'ils ne peuvent plus attaquer d'autres cellules. Ils ramassent aussi ce qui reste des cellules attaquées par les virus.

Des signes encourageants

Voilà donc tout le travail que fait ton corps pour combattre le virus et l'infection qu'il a causée. Les signes que tu peux observer quand tu as le rhume devraient te réjouir même s'ils t'embarrassent!

Si ta gorge est rouge, c'est que le sang est arrivé en grande quantité pour mener le combat contre le virus et l'infection. Parfois, le sang qui arrive ainsi fait enfler un peu la muqueuse de ton nez; cela fait que tu as de la difficulté à respirer par le nez.

L'enflure fait aussi une pression sur les terminaisons des nerfs qui envoient dans un message au cerveau, au centre de la douleur. Cela t'explique que quand tu as le rhume, tu as parfois mal autour des yeux et du nez.

Ces signes du rhume sont embarrassants bien sûr; mais ils t'annoncent que ton corps a entrepris un travail précis pour se guérir. Ton corps sait détecter le virus qui s'est introduit, il sait le combattre et l'éliminer; tout cela se fait habituellement en quatre ou cinq jours et parfois en moins de temps.

Tu te sens fatigué quand tu as le rhume, c'est bien normal. Ton corps travaille fort pour combattre le virus du rhume. Quand tu attrapes un rhume, l'énergie que tu utilises habituellement pour jouer et travailler, ton corps l'utilise pour se guérir. C'est bien normal alors que tu joues et que tu travailles un peu moins pour laisser à ton corps toute l'énergie qui lui est nécessaire pour se guérir.

## LA BATAILLE DU RHUME

On peut comparer le rhume à une bataille entre un ennemi très petit qui s'appelle VIRUS et ton corps. Dans cette bataille, il y a un virus qui attaque et ton corps qui combat pour se défendre.

Écris à gauche du tableau ce que fait le virus qui attaque et à droite, ce que fait ton corps pour se défendre.

Le virus qui attaque

d'où vient le virus?

par où entre-t-il?

où se loge-t-il?

Le corps se défend

que font les cellules attaquées?

pourquoi l'endroit malade est-il rouge?

que fait le sang pour combattre le virus?

# LE LONG VOYAGE D'UNE POMME

## Partie de l'élève

Lecture
Classe de 4e

**Maman, j'ai faim !**

Tu manges, tu vas jouer et quelques heures plus tard, tu cries encore « Maman, j'ai faim ! » Qu'est-il arrivé au repas que tu as avalé ?

Tu sais bien que si tu ne mangeais pas pendant plusieurs jours, tu aurais moins de forces pour jouer et pour travailler. Tu manges parce que tu as faim, tu manges parce que tu aimes ça, tu manges surtout pour grandir et avoir des forces. Sais-tu comment la nourriture que tu manges te donne des forces ?

As-tu déjà entendu des bruits étranges dans ton ventre, après un repas ?
As-tu déjà senti que ton estomac devenait très gros, comme s'il était trop plein après avoir mangé beaucoup ?
As-tu déjà senti le froid à l'intérieur de ton corps après avoir mangé une crème glacée ?
Tu as déjà ressenti quelque chose dans ton corps après avoir mangé.

Dans ton corps, il y a une sorte de petite usine qu'on appelle ***système digestif*** ; c'est lui qui transforme ce que tu manges en forces pour jouer et travailler. Les différentes parties de cette petite usine s'appellent ***des organes.***

Peut-être as-tu déjà quelques renseignements sur ***le système digestif :*** sais-tu comment il fonctionne ?

Voici un projet qui peut t'intéresser.

# TON PROJET

Tu désires parler du système digestif à tes amis d'une autre classe.

Pour en parler, tu auras besoin d'un schéma ou ***d'un dessin du système digestif*** pour montrer à tes amis comment il est fait et ***de renseignements*** pour t'aider à leur donner des explications.

Tu trouveras à la page 7 de ce cahier le schéma du système digestif.

Tu trouveras aussi aux pages 3, 4, 5 et 6 un texte sur le système digestif qui t'explique comment il fonctionne. En lisant ce texte, tu apprendras comment s'appelle chaque organe et à quoi il sert. Si tu as déjà des connaissances sur ce sujet, tu verras en lisant ce texte si elles sont complètes et exactes.

Tu écriras les renseignements que tu trouveras dans le texte à côté du schéma, à la page 8. Tu auras ainsi tous les renseignements qui te seront utiles pour parler du système digestif à tes amis.

Bonne chance dans ton projet!

## LE LONG VOYAGE D'UNE POMME

Tu manges tous les jours pour te procurer les forces dont tu as besoin pour jouer et travailler. Sais-tu ce que ton corps fait des aliments que tu manges? Sais-tu ce qui arrive à la pomme que tu as mangée pour ta collation ou au morceau de viande que tu as mangé pour dîner?

Quand tu manges, tu vas chercher dans les plantes et les animaux les matériaux dont ton corps a besoin. Ces matériaux ne peuvent être utilisés tels quels par ton corps; ils doivent être transformés avant de servir à te faire grandir et à te donner des forces. Les aliments que tu manges passent par un circuit très perfectionné qu'on appelle ***le système digestif***, qui sert justement à les transformer.

Nous allons regarder de près comment fonctionne ***le système digestif***; nous allons suivre le voyage d'une pomme à travers le système digestif.

Ta pomme passe à travers trois grandes étapes:

1. elle entre dans le système digestif,
2. elle est décomposée et transformée,
3. elle est distribuée dans ton corps.

## 1. La pomme entre dans le système digestif

Dès que tu croques ta pomme, le travail de digestion commence. ***Tes dents*** déchirent et écrasent la pomme et ***ta langue*** la réduit en bouillie. ***Les glandes salivaires*** produisent ***la salive*** qui commence à décomposer ta pomme dès qu'elle entre dans ta bouche. ***Les glandes salivaires*** sont situées sous la langue et près des oreilles.

## 2. La pomme est décomposée et transformée

***La digestion***, qui a commencé dans la bouche, continue dans ***l'estomac***. Pour descendre dans ***l'estomac***, ta pomme passe par un tube mince et long d'environ vingt-cinq centimètres qui s'appelle ***l'oesophage***.

***L'oesophage*** produit un mouvement de contraction un peu comme tu ferais en serrant et en desserrant ton poing. C'est grâce à ce mouvement de contraction que ***l'oesophage*** fait descendre ta pomme jusqu'à ***l'estomac***.

***L'estomac*** est une sorte de sac qui ressemble à une grosse fève; il produit ***des sucs*** qui décomposent ta pomme. Les aliments passent de deux à quatre heures dans ***l'estomac***; ils y sont brassés et mêlés comme dans un malaxeur.

En sortant de ***l'estomac***, ta pomme poursuit son voyage et entre dans ***l'intestin***. ***L'intestin*** se divise en deux parties: ***l'intestin grêle*** et ***le gros intestin***. ***L'intestin grêle*** a une partie un peu plus grosse au début qui s'appelle ***le duodénum***.

***Le duodénum*** est placé immédiatement après ***l'estomac*** et ressemble à un tube plutôt court. Comme l'estomac, il sert à brasser ta pomme et à la mêler avec d'autres substances qui la décomposent. Ces substances viennent ***du foie*** et ***du pancréas***.

***Le foie***, qui ressemble à un champignon ou à un triangle arrondi, est situé près ***du duodénum***. C'est un véritable laboratoire de chimie. ***Le foie*** fabrique de ***la bile*** et l'envoie dans une petite poche qu'on appelle ***vésicule biliaire***. Cette petite poche sert à entreposer **la bile et *l'envoie dans le duodénum***. ***La bile*** sert surtout à décomposer les graisses comme le beurre que tu manges. ***Le foie*** est donc un organe très important à cause de ***la bile*** qu'il produit; il joue aussi un rôle dont nous parlerons plus loin.

Près ***du duodénum***, il y a un autre organe important, c'est ***le pancréas***. Il ressemble un peu à une feuille mince et longue. Il sert à équilibrer la quantité de sucre dans ton sang.

Le travail qui s'est fait dans ***l'estomac*** et dans ***le duodénum*** a servi à décomposer ta pomme et à la transformer en matériaux utiles pour ton corps.

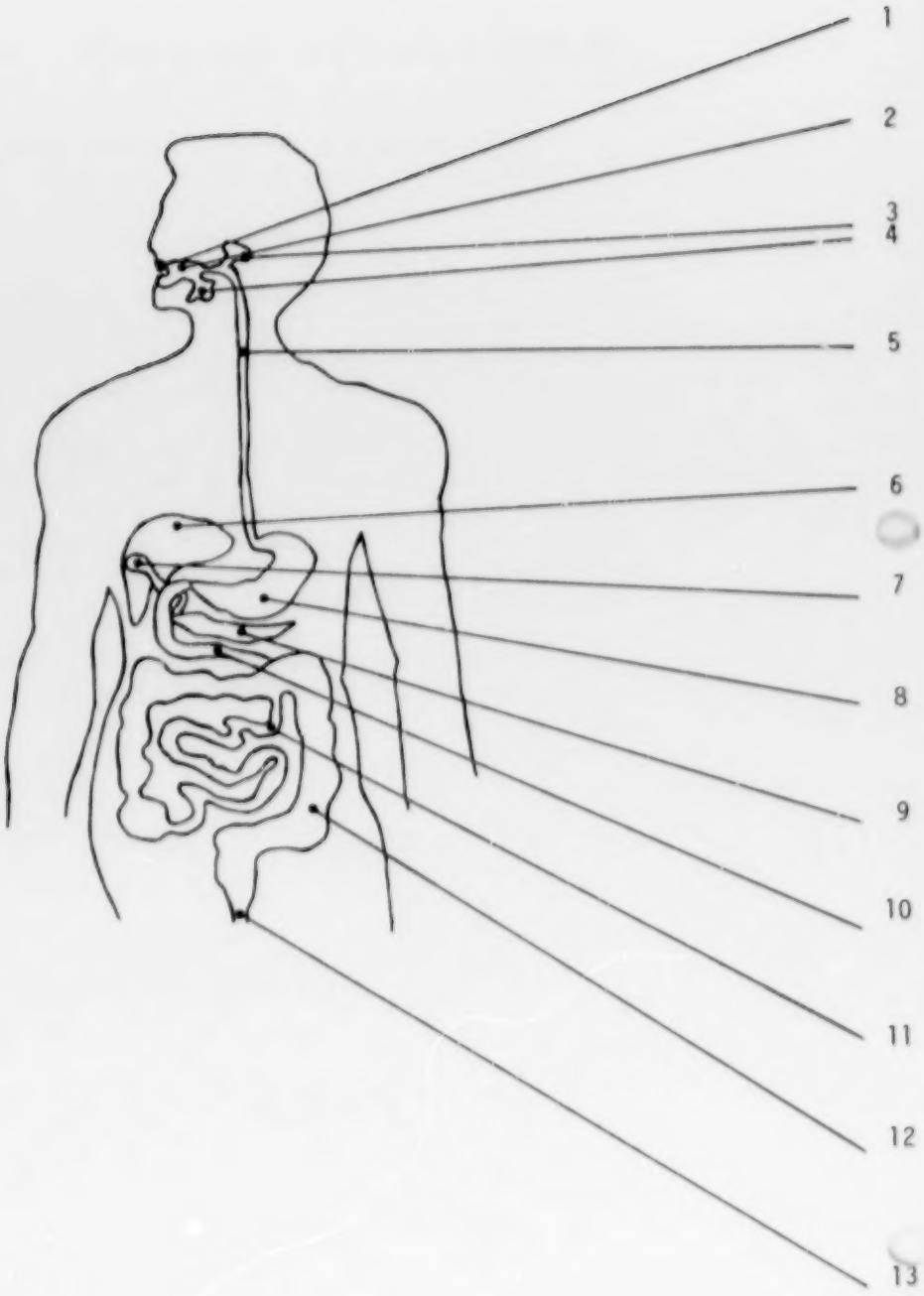
### 3. Ta pomme est distribuée dans ton corps

Ta pomme continue ensuite dans ***l'intestin grêle***. C'est un tube qui est plus mince que le duodénum et qui est très long. ***L'intestin grêle*** sert à faire passer les valeurs nutritives de ta pomme dans tout ton corps grâce surtout ***au foie***.

***Le foie*** va chercher dans ***l'intestin grêle*** les valeurs nutritives de ta pomme, comme les sucres et les vitamines. Il entrepose ces valeurs nutritives et les envoie ensuite dans ton sang. C'est le sang qui se charge de les distribuer partout dans ton corps.

Ensuite, ta pomme passe dans ***le gros intestin***, plus gros que l'intestin grêle, qui remonte, traverse ton ventre et redescend jusqu'***au rectum***. Il ne reste de ta pomme que de l'eau et des déchets. ***Le gros intestin*** sert à faire passer l'eau dans ton corps et à faire descendre les déchets. C'est par ***le rectum*** que tu te débarrasses des déchets qui restent.

Il faut de vingt-cinq à quarante-huit heures pour que les aliments que tu manges, comme ta pomme, passent par tout ***le système digestif***.


1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13

# RENSEIGNEMENTS

| | Nom de l'organe | À quoi il sert |
|---|---|---|
| 1 | | |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |

# LE SYSTÈME DIGESTIF

## Partie de l'élève

Lecture
Classe de 4e

**Maman, j'ai faim !**

Tu manges, tu vas jouer et quelques heures plus tard, tu cries encore « Maman, j'ai faim ! » Qu'est-il arrivé au repas que tu as avalé ?

Tu sais bien que si tu ne mangeais pas pendant plusieurs jours, tu aurais moins de forces pour jouer et pour travailler. Tu manges parce que tu as faim, tu manges parce que tu aimes ça, tu manges surtout pour grandir et avoir des forces. Sais-tu comment la nourriture que tu manges te donne des forces ?

As-tu déjà entendu des bruits étranges dans ton ventre, après un repas ?
As-tu déjà senti que ton estomac devenait très gros, comme s'il était trop plein après avoir mangé beaucoup ?
As-tu déjà senti le froid à l'intérieur de ton corps après avoir mangé une crème glacée ?
Tu as déjà ressenti quelque chose dans ton corps après avoir mangé.

Dans ton corps, il y a une sorte de petite usine qu'on appelle ***système digestif*** ; c'est lui qui transforme ce que tu manges en forces pour jouer et travailler. Les différentes parties de cette petite usine s'appellent ***des organes.***

Peut-être as-tu déjà quelques renseignements sur ***le système digestif*** : sais-tu comment il fonctionne ?

Voici un projet qui peut t'intéresser.

# TON PROJET

Tu désires parler du système digestif à tes amis d'une autre classe.

Pour en parler, tu auras besoin d'un schéma ou ***d'un dessin du système digestif*** pour montrer à tes amis comment il est fait et ***de renseignements*** pour t'aider à leur donner des explications.

Tu trouveras à la page 7 de ce cahier le schéma du système digestif.

Tu trouveras aussi aux pages 3, 4, 5 et 6 un texte sur le système digestif qui t'explique comment il fonctionne. En lisant ce texte, tu apprendras comment s'appelle chaque organe et à quoi il sert. Si tu as déjà des connaissances sur ce sujet, tu verras en lisant ce texte si elles sont complètes et exactes.

Écris les renseignements que tu trouveras dans le texte à côté du schéma, à la page 8. Tu auras ainsi tous les renseignements qui te seront utiles pour parler du système digestif à tes amis.

Bonne chance dans ton projet!

# LE SYSTÈME DIGESTIF

L'homme a besoin de matériaux pour grandir et se procurer les forces nécessaires à ses activités. Quand il mange, il va chercher ces matériaux dans les plantes et les animaux. Mais son corps ne peut pas utiliser ces matériaux tels quels; il doit les transformer. L'homme doit transformer l'énergie qu'il tire des animaux et des plantes en énergie typiquement humaine avant de s'en servir.

Pour transformer l'énergie animale et végétale en énergie humaine, l'homme possède un appareil très perfectionné appelé ***système digestif***. Cet appareil déchire et brasse les aliments, les décompose grâce à des substances chimiques et ne garde que les matériaux utiles pour le corps. Cette transformation des aliments s'appelle ***la digestion***.

Nous étudierons ***la digestion*** en divisant le chemin parcouru par les aliments en trois grandes étapes:

1- les aliments entrent dans le système digestif, c'est l'étape de ***la déglutition***;

2- ils sont décomposés et transformés, c'est l'étape de ***la transformation***;

3- ils sont absorbés et distribués dans le corps, c'est l'étape ***de l'absorption***.

## 1- LA DÉGLUTITION

### Les aliments entrent dans le système digestif

La digestion commence au moment où les aliments pénètrent dans la bouche ; ***les dents*** broient la nourriture et ***la langue*** la réduit en bouillie alors que ***la salive*** commence la décomposition. ***La salive*** est produite par ***les glandes salivaires*** situées sous la langue et près des oreilles.

Une fois avalés, les aliments descendent par un tube appelé ***oesophage***, mince et long d'environ vingt-cinq centimètres ; les muscles de l'oesophage produisent un mouvement de contraction qui fait descendre les aliments jusqu'à l'estomac, quelle que soit la position du corps. Ces contractions ressemblent à ce qu'on pourrait faire en serrant et en desserrant le poing.

## 2- LA TRANSFORMATION

### Les aliments sont décomposés et transformés

Arrivés dans ***l'estomac***, les aliments sont brassés et mêlés grâce à un mouvement de contraction ; ***l'estomac*** est une sorte de sac en forme de fève. Des glandes situées à l'intérieur de l'estomac produisent le suc gastrique qui sert à décomposer les aliments. La nourriture, alors appelée chyme, parvient ensuite à ***l'intestin*** qui est un tube très long divisé en deux parties : ***l'intestin grêle et le gros intestin. L'intestin grêle*** a une partie un peu plus grosse au début qui s'appelle **le duodénum.**

La décomposition et la transformation des aliments se continuent dans ***le duodénum***; c'est la partie de ***l'intestin*** qui est placée immédiatement après ***l'estomac***.

Près du ***duodénum*** se trouve un organe très important, ***le foie***. C'est une véritable petite usine qui ressemble un peu à un gros champignon ou à un triangle arrondi. ***Le foie*** produit de ***la bile*** qui sert à décomposer les graisses des aliments dans ***le duodén***· ***le foie*** joue aussi un autre rôle dont nous parlerons plus lc

Avant d'aller dans ***le duodénum***, ***la bile*** produite par ***le foie*** va dans un petit sac appelé ***vésicule biliaire***; celle-ci est placée sous ***le foie*** et sert à entreposer ***la bile***.

Du côté opposé ***au foie***, se trouve ***le pancréas***; il produit lui aussi des substances chimiques qui servent à équilibrer le taux de sucre dans le sang et à décomposer les aliments. ***Le pancréas*** ressemble un peu à une feuille mince et allongée.

C'est donc dans ***l'estomac*** et dans ***le duodénum*** que se fait la plus grande partie du travail de digestion. À la sortie ***du duodénum***, les aliments sont devenus des substances ou des matériaux que le corps peut absorber tels quels.

## 3- L'ABSORPTION

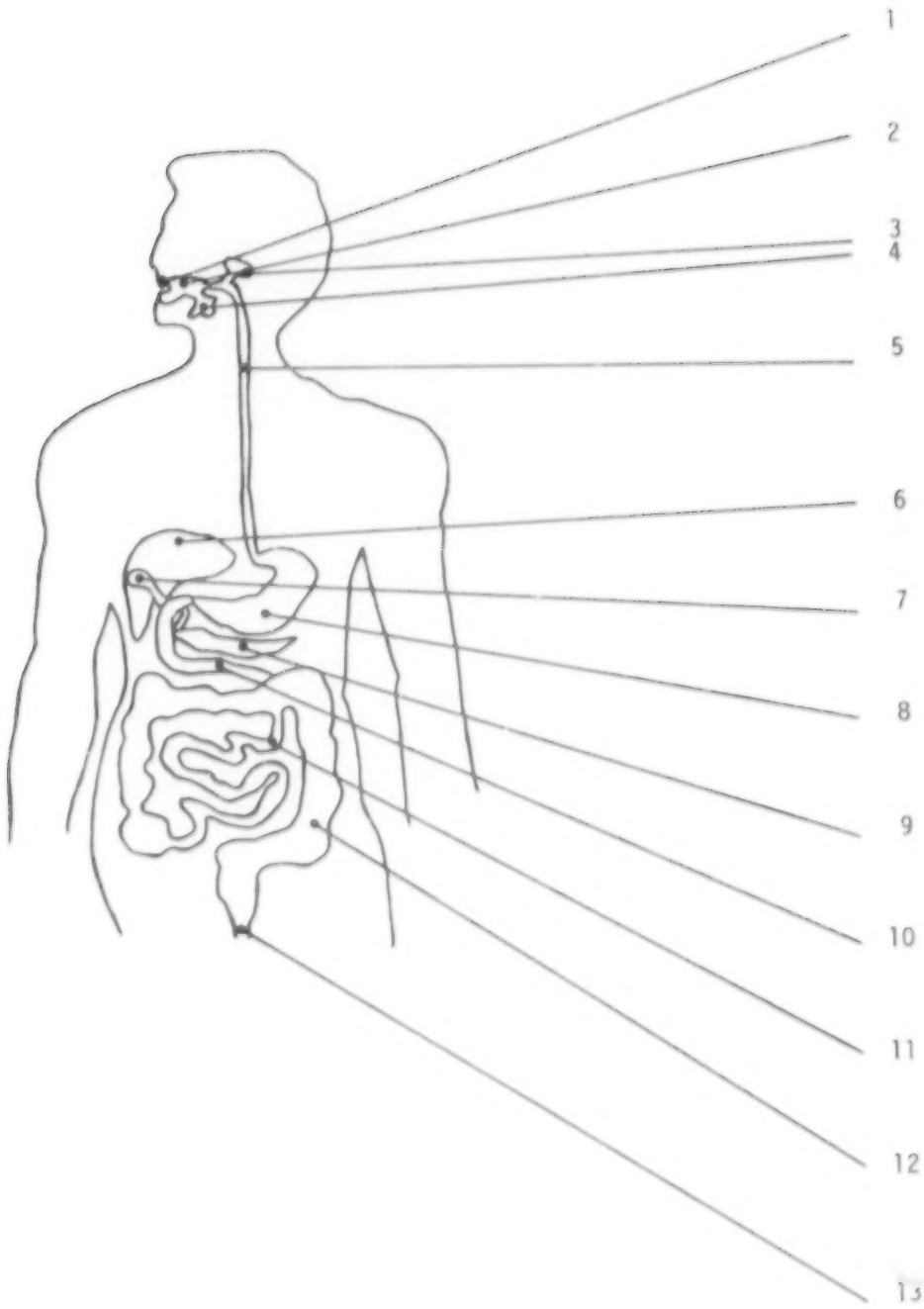
### Les aliments sont absorbés et distribués dans le corps

Les aliments ainsi transformés continuent ***dans l'intestin grêle***, plus mince et plus long que ***le duodénum***. C'est là que ***le foie*** va chercher ***les valeurs nutritives*** des aliments, les sucres et les

vitamines pour les entreposer et les distribuer dans tout le corps par les vaisseaux sanguins. Le rôle de ***l'intestin grêle*** est donc de faire passer les valeurs nutritives des aliments dans le sang.

Il ne reste des aliments que les déchets qui passent alors dans ***le gros intestin***, deuxième partie de ***l'intestin***. Il reste aussi de l'eau qui vient des aliments qui en contiennent beaucoup et de ce que l'homme boit. L'eau retourne dans le corps et les déchets sont évacués par ***le rectum***.

Et c'est ainsi que les aliments, passant à travers ce système très perfectionné, procurent au corps l'énergie nécessaire à sa survie. ***La digestion*** peut durer de vingt-cinq à quarante-huit heures.


1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13

# RENSEIGNEMENTS

| Nom de l'organe | À quoi il sert |
| --- | --- |
| 1 | |
| 2 | |
| 3 | |
| 4 | |
| 5 | |
| 6 | |
| 7 | |
| 8 | |
| 9 | |
| 10 | |
| 11 | |
| 12 | |
| 13 | |

# LA FAMILLE DE SÉBASTIEN

## Partie de l'élève

**Lecture**
**Classe de 4e**

## LA FAMILLE DE SÉBASTIEN

### TON PROJET

Dans la maison que tu habites, il y a les membres de ta famille. C'est ta famille proche, ton père, ta mère, tes frères et soeurs. Mais ta famille est probablement plus grande que cela; tu as des cousins et des cousines, des oncles et des tantes, des grand-parents. Il y en a qui connaissent même leurs arrière-grand-parents.

As-tu déjà essayé de bien connaître ta famille? Sais-tu quels oncles et quelles tantes sont les frères et les soeurs de ton père? Est-ce que tous les membres de la famille habitent la même ville ou le même village? Ou sont-ils dispersés dans différents coins de la province?

Sébastien, lui, a cherché à connaître sa famille; il a été chanceux puisque tous se sont réunis à Noël, chez lui, à Jonquière. Il y en a qui sont venus de Montréal, d'autres de la Baie James.

Au retour des vacances de Noël, Sébastien a écrit un texte pour présenter sa famille aux amis de sa classe.

Voici le texte de Sébastien.
Tu le lis pour faire le portrait ou l'arbre généalogique de la famille de Sébastien.

À Noël, cette année, mes parents ont fait un grand souper et ils ont invité toute la parenté. Nous étions vingt-quatre personnes pour fêter. C'était la première fois que toute ma famille était réunie, je veux dire mes deux grand-pères, mes deux grand-mères, mes tantes et mes oncles, mes cousins et mes cousines. Nous étions neuf à la table des enfants. Je vais te présenter ma famille.

Sophie est la soeur de Marie-Ève; ce sont mes deux cousines Pouliot. Elles ont le même nom que moi puisque leur père, Yvon, est le frère de mon père. Leur mère, c'est ma tante Alice. Quand elle était petite, elle s'appelait Alice Tremblay et elle était dans la même classe que ma tante Rita, la soeur de papa.

Tante Rita est bien gentille. Elle me garde souvent parce que j'aime jouer avec mes deux cousins Pierre-Yves et Stéphane. Eux, ils s'appellent Gagné puisque leur père, c'est François Gagné. C'est lui qui nous a raconté des histoires tantôt, après le souper. On s'est beaucoup amusé avec lui.

Richard a bien ri lui aussi. Ça c'est drôle: Richard, c'est mon oncle et il va encore à l'école. Il va à la Polyvalente derrière chez nous. C'est lui qui vient pelleter la neige quand il y a une tempête, pour se faire un peu d'argent de poche. Ses parents, ce sont mes grand-parents, Rosaire et Marie-Ange Pouliot. Elle, c'est une Simard et elle s'appelle Pouliot depuis qu'elle est mariée.

Tous ceux dont je viens de parler, c'est la parenté du côté de mon père. Je vous ai dit que mon père s'appelle André? J'ai aussi de la parenté du côté de ma mère. Ils sont tous venus chez nous pour ce souper de Noël.

Ma mère s'appelle Monique Bédard. Elle est née à Montréal et elle est venue habiter ici à Jonquière quand elle s'est mariée avec mon père. Ses parents habitent encore Montréal. Sa mère, c'est grand-mère Antoinette; son nom de famille, c'est Soucy. Mon grand-père s'appelle Charles Bédard. Pour venir à Jonquière, ils ont voyagé avec tante Jocelyne, leur fille, qui est mariée avec mon oncle Luc Gélinas. Grand-mère a raconté des histoires à ma petite cousine Anne-Marie, tout le long du trajet.

J'ai aussi d'autres cousins et cousines, Mylène, Caroline et Antoine Bédard. Eux, je ne les vois pas souvent puisqu'ils habitent à la Baie James. Mon oncle Maurice travaille là-bas depuis le début des travaux à LG 2 et tante Hélène est allée le rejoindre avec les enfants il y a deux ans. Tante Hélène a gardé son nom en se mariant, elle s'appelle Petit. Ça fait deux noms de famille dans la même famille!

Et moi, je ne me suis pas présenté. Je m'appelle Sébastien et j'ai neuf ans. Je suis en quatrième année et j'habite Jonquière. Vous savez faire un arbre généalogique? Moi j'aime beaucoup cela, c'est très amusant et c'est facile quand on en fait souvent. Vous pouvez faire le mien?

Bonne chance,

Sébastien Pouliot

# LA FAMILLE DE JULIE

## Partie de l'élève

Lecture
Classe de 4e

## LA FAMILLE DE JULIE

### TON PROJET

Te souviens-tu de Sébastien qui avait écrit un texte pour présenter sa famille aux amis de sa classe?

Plusieurs élèves ont fait l'arbre généalogique de Sébastien. Certains ont tellement aimé faire ce travail qu'ils ont fait plusieurs autres arbres généalogiques.

Julie a fait des recherches sur sa famille elle aussi et elle a écrit un texte. Elle te présente sa famille en remontant jusqu'aux arrière-grand-parents. Peux-tu faire l'arbre généalogique de sa famille.

Lis le texte de Julie Leblanc
et fais l'arbre généalogique
de sa famille.

## MA FAMILLE

Cette année à l'école, j'ai étudié ma famille et ses origines. Je puis vous dire que j'ai quatre cousins et trois cousines, quatre oncles et cinq tantes; j'ai aussi deux grand-pères et une grand-mère. Je sais que j'ai eu des arrière-grand-parents mais ils sont morts et je ne les ai pas connus. Je vais vous présenter ma famille.

Chez nous, nous sommes deux enfants, ma soeur Mélanie et moi, Julie; mon père s'appelle Gaston Leblanc et ma mère Denise Archambault.

J'ai deux cousines, Isabelle et Stéphanie et un cousin, Éric chez mon oncle Paul et ma tante Marie. Mon oncle Paul est le frère de mon père.

Ma tante Suzanne Leblanc n'est pas mariée.

J'ai un petit cousin qui est encore un bébé; il s'appelle Michel Duval. Sa mère c'est ma tante Lise; elle est la soeur de papa et mon oncle s'appelle Marc Duval.

Il y a aussi un autre bébé dans la famille; c'est ma cousine Geneviève qui n'a pas encore un an. Elle a deux grands frères, Olivier et Philippe. Eux, ils s'appellent Archambault puisque mon oncle Roger est le frère de ma mère; ma tante s'appelle Hélène Bernard.

J'ai un nouvel oncle, André Martel qui vient de se marier avec ma tante Ginette, la soeur de maman. Ils n'ont pas encore d'enfants.

Quand je suis allée chez mon grand-père Jos Leblanc et ma grand-mère Marguerite, j'ai appris que grand-mère était une Côté qui vient de Québec. Mon grand-père vient de la Gaspésie; son père s'appelait Arthur Leblanc et sa mère Eugénie Landry. Grand-mère m'a dit que son père s'appelait Thomas Côté et sa mère Marie-Thérèse Bergeron. Maintenant mes grand-parents Leblanc habitent les Cantons de l'Est; il a encore des frères et des soeurs en Gaspésie mais je ne les connais pas.

Mon grand-père Archambault habite Montréal chez ma tante Ginette depuis que grand-mère Germaine est morte. Grand-père Pierre est né à Montréal et il y est toujours resté; son père s'appelait Antoine et il est parti de Granby quand il s'est marié; sa femme s'appelait Alice Gendreau. Mon grand-père m'a parlé de grand-mère que je n'ai pas connue puisqu'elle est morte avant ma naissance. Elle s'appelait Germaine Denis et venait de Montréal.

Voilà, je vous ai présenté ma famille; un jour j'aimerais connaître les frères et les soeurs de mes grand-parents mais quelques-uns sont morts et d'autres habitent loin. Et vous, vous avez déjà fait des recherches sur votre famille?

On pourrait s'en parler! qui sait si on ne se découvrirait pas des cousins éloignés ...

Julie Leblanc

# LES LOISIRS DES FILLES ET DES GARÇONS

**Partie de l'élève**

**Lecture**
**Classe de 4e**

VOTRE OPINION ... VOTRE OPINION ... VOTRE OPINION ...

## LES LOISIRS DES FILLES ET DES GARÇONS

Notre journal lançait le mois dernier, son grand débat du mois. Le sujet était: les garçons et les filles devraient-ils participer aux mêmes loisirs? Ou devrait-il y avoir des loisirs réservés aux garçons comme les excursions et la construction de cabanes et des loisirs réservés aux filles comme la couture?

Nous avons reçu des centaines de lettres. Il semble que ce sujet vous intéresse beaucoup. Nous en publions quatre dans notre chronique de ce mois-ci et nous en publierons d'autres le mois prochain.

## TON PROJET

1. Tu donnes d'abord ton opinion en répondant à la question posée par ton Journal des jeunes.

2. Tu regardes le tableau RÉSUMÉ DES OPINIONS qui suit les opinions des lecteurs. Tu y résumes ta propre opinion en la classant dans la case qui convient.

3. Tu résumes et tu classes dans le même tableau l'opinion des quatre lecteurs dont les lettres ont été publiées.

4. Tu peux poursuivre le débat auprès de tes amis, classer et résumer leur opinion dans la case qui convient.

La construction, c'est une affaire de garçon, surtout la construction d'une cabane dans un arbre parce que c'est dangereux. Il faut grimper et monter des planches qui sont lourdes, c'est difficile et dangereux. Il faut aussi savoir clouer sans se cogner les doigts et scier sans se blesser. Les filles n'ont pas l'habitude de pratiquer ce genre d'activités et il va falloir tout faire à leur place. Quant aux excursions dans les bois, elles peuvent bien venir avec nous à condition que l'excursion ne soit pas trop longue et qu'il n'y ait pas trop d'obstacles. S'il y a des ruisseaux à traverser en passant sur des roches ou des troncs d'arbres, elles vont avoir peur. S'il y a une montagne à escalader, il va falloir toujours les attendre. Elles se fatiguent plus vite que nous. Et puis, elles ont peur de se mouiller et de se salir; avec elles on peut faire une excursion seulement s'il fait beau.

Jean, 10 ans
Sept-Îles

Quand on a le goût de faire quelque chose, on peut le faire, qu'on soit une fille ou un garçon. Construire des cabanes dans les arbres, ça s'apprend même si on est une fille, comme la couture peut s'apprendre par les garçons. L'important c'est d'aimer cela; quand on aime quelque chose on l'apprend facilement et on sait se débrouiller quand on a des difficultés.

J'ai déjà travaillé avec des scies et des marteaux, je ne vois pas pourquoi je ne pourrais pas construire une cabane. Et s'il y a quelque chose qui m'embête, je peux demander à quelqu'un de me montrer ou de m'aider. Ça ne me gêne pas de demander de l'aide. La plupart des garçons, ils ont eu des conseils quand ils ont commencé à construire, je peux faire comme eux. Quand je fais de la couture, je demande à ma mère de me montrer; c'est comme ça que j'apprends.

Nadine, 10 ans
Québec

Moi, l'été dernier, je me suis fabriqué un cerf-volant. J'ai bien fait de la couture et je n'ai pas trouvé cela plus difficile que de scier ou de clouer.

Il y avait des gars qui riaient. Ils disaient que je faisais un travail de fille parce que ça demande de la patience et de la précision. Je leur ai répondu qu'il y a des gars qui travaillent en électronique et que là aussi, il faut de la patience et de la précision. Ce ne sont pas des qualités qui sont réservées aux filles; n'importe qui peut les acquérir.

François, 10 ans
Granby

Les garçons n'ont vraiment pas d'aptitude pour la couture. Ils sont trop brusques et ils n'ont pas assez de patience et de minutie. Ils aiment mieux courir et escalader des montagnes que de s'asseoir tranquilles pour coudre. Pour coudre, il faut beaucoup de concentration; les garçons en ont bien peu.

Catherine, 10 ans
Québec

## RÉSUMÉ DES OPINIONS

| | Il y a des loisirs réservés aux garçons et d'autres aux filles | Les garçons et les filles peuvent faire les mêmes loisirs |
|---|---|---|
| ton opinion | | |
| l'opinion de Jean | | |
| l'opinion de Nadine | | |
| l'opinion de François | | |
| l'opinion de Catherine | | |

# UN SALAIRE POUR LES TRAVAUX DOMESTIQUES

**Partie de l'élève**

**Lecture**
**Classe de 4e**

VOTRE OPINION ... VOTRE OPINION ... VOTRE OPINION ...

## UN SALAIRE POUR LES TRAVAUX DOMESTIQUES

Notre journal lançait le mois dernier, son grand débat du mois. Le sujet était: Les jeunes devraient-ils être payés pour les travaux qu'ils font à la maison? Pourquoi devraient-ils ou ne devraient-ils pas être payés? Comment cela se passe-t-il chez vous et comment cela devrait-il se passer?

Nous avons reçu de nombreuses lettres de nos lecteurs. Nous manquons d'espace pour les publier toutes. Voici quelques opinions que nous avons retenues et que nous publions ce mois-ci.

## TON PROJET

1. Tu donnes toi-même ton opinion en répondant aux questions posées par ton journal des jeunes.

2. Tu regardes le tableau: RÉSUMÉ DES OPINIONS qui suit les opinions des lecteurs. Tu y résumes ta propre opinion.

3. Tu résumes dans le même tableau l'opinion des quatre lecteurs dont les lettres ont été publiées.

4. Tu peux poursuivre le débat auprès de tes amis et résumer leur opinion dans le même tableau.

Mon opinion, c'est qu'on n'a pas besoin d'être payé pour travailler dans la maison. Moi, je fais plusieurs tâches comme de passer l'aspirateur chaque semaine, de nettoyer ma chambre et d'aider à la vaiselle chaque jour. Il m'arrive parfois de laver les vêtements. Je ne reçois aucun salaire pour le travail que je fais.

Nous en avons discuté tous ensemble et nous avons décidé de nous partager les tâches sans être payés. Comme tout le monde profite de la maison, c'est normal que chaque personne fasse sa part et rende service à tous les autres. Comme dit mon père "la maison, c'est l'affaire de tous ceux qui l'habitent".

Quand nous avons besoin d'argent de poche pour nos dépenses, mon frère et moi, nous en discutons avec nos parents. Habituellement, ils nous donnent ce que nous demandons quand c'est raisonnable.

Christian, 9 ans
Sainte-Hélène

Chez nous, nous sommes payés pour faire des travaux. Comme c'était difficile de savoir si une tâche comme de laver la vaiselle une fois par jour valait plus cher que de passer l'aspirateur deux fois par semaine, nous avons décidé que nous serions payés 1,00 $ pour trois tâches chaque semaine. Si nous ne faisons que deux tâches, nous avons la moitié du salaire.

C'est bien normal que les jeunes travaillent, c'est bien normal aussi qu'ils soient payés. Si je travaillais à passer les journaux, je serais payée. À la maison, c'est pareil. Les adultes sont payés, eux, quand ils travaillent!

Claire, 10 ans
Saint-Albert

Il me semble que les jeunes devraient travailler s'ils le veulent et qu'ils ne devraient pas être obligés. On est trop jeunes pour avoir de grosses responsabilités.

J'aime bien la manière dont ça fonctionne chez nous. Ma mère a fixé un montant pour chaque tâche; par exemple, faire la vaiselle, ça paye 15 cents par repas, sortir les sacs de vidanges, ça donne 10 cents, passer l'aspirateur, ça paye 25 cents.

Personne n'a de tâche assignée; au début de la semaine, nous faisons le partage du travail. Chacun choisit le travail qu'il veut faire.

J'aime bien cela parce que je peux décider si je vais travailler ou non pendant la semaine; je peux décider aussi quel montant d'argent je veux gagner. Cela varie chaque semaine selon mes dépenses.

Hugo, 10 ans
Montréal

Je pense qu'on ne devrait pas toujours être payé pour tout ce qu'on fait dans la maison. On apprend à donner aux autres et on profite de leur travail. Chez nous, il y a des tâches qui sont payées et d'autres qui ne donnent aucun salaire.

Quand on range la salle de jeux, on n'est pas payé parce que ça appartient à tout le monde et que chacun doit ranger chaque fois qu'il s'en est servi. C'est pareil pour la préparation des repas et le lavage de la vaiselle. Ça revient tous les jours et tout le monde doit y participer gratuitement.

Par contre, on a aussi besoin d'argent de poche et on reçoit un salaire pour certains travaux comme de passer l'aspirateur, de tondre le gazon, de ramasser la neige, de laver l'auto et de laver les vitres. C'est important aussi de gagner des sous, parce qu'on y pense plus avant de dépenser.

Nathalie, 9 ans
Trois-Rivières

## RÉSUMÉ DES OPINIONS

| | Opinion | Pourquoi | Comment |
|---|---|---|---|
| ton opinion | | | |
| l'opinion de Christian | | | |
| l'opinion de Claire | | | |
| l'opinion de Hugo | | | |
| l'opinion de Nathalie | | | |

# DEUXIÈME PARTIE: ÉCRITURE

## 1. INTRODUCTION

La démarche pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit est la même que celle utilisée pour évaluer l'habileté à lire: mesure, jugement, décision.

Les textes suggérés pour la 4e année, sont les suivants.

- Voulez-vous avoir de la classe le samedi?
- Des céréales à notre goût.
- Je veux amener mon chien.
- La gomme à effacer.

Également comme pour la lecture, cette deuxième partie comprend deux sections: une pour l'enseignant, une autre pour l'élève.

*À NOTER QUE LES TEXTES DES ÉLÈVES POUR L'ÉCRITURE SONT PAGINÉS EN HAUT POUR L'ENSEIGNANT, À LA SUITE DES AUTRES PAGES DU DOCUMENT.*

*UNE AUTRE PAGINATION APPARAÎT AU BAS POUR L'ÉLÈVE AFIN QUE LES NUMÉROS DE PAGES CORRESPONDENT À CEUX QUE L'ON RETROUVE DANS LES TEXTES.*

## 2. PARTIE DE L'ENSEIGNANT

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

| CRITÈRES | OBSERVATIONS | INTERPRÉTATIONS | DÉCISIONS |
|---|---|---|---|
| 1. Organisation du texte | - Manifestations appropriées:<br>a) les thèmes secondaires se rattachent au thème principal<br>b) les informations se rattachent clairement au thème secondaire où elles se trouvent<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a) certains thèmes secondaires ne se rattachent pas au thème principal<br>b) quelques ou plusieurs informations sont éparpillées | - Manifestations appropriées:<br>• bonne connaissance du sujet et bonne préparation<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>• ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire<br>• pauvre ou mauvaise connaissance du sujet et des thèmes secondaires ou mauvaise compréhension du projet | - Manifestations appropriées:<br>• confirmer les réussites<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>• se faire une idée précise du texte avant de l'écrire (un plan si nécessaire)<br>• préparer davantage le projet (lectures, discussions)<br>• remanier le texte: redistribuer les informations dans les thèmes secondaires appropriés; créer un nouveau thème secondaire, enlever les thèmes secondaires inappropriés |
| 2. Liens entre les informations | - Manifestations appropriées:<br>a)• mots structurés en phrases (ordre correct, sans omission de mots)<br>• mots de relation là où il en faut pour comprendre les liens entre les informations<br>b)• pas de répétition de mots pour faire des liens entre les phrases<br>• utilisation de pronoms pour faire les liens entre les phrases<br>c) utilisation de connecteurs et de déterminants entre les phrases<br>d) mots de relations appropriées entre les phrases et à l'intérieur des phrases<br>e) non utilisation de marques d'enchaînement inutiles à l'intérieur et entre les phrases<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes | - Manifestations appropriées:<br>• souci de faire des liens appropriés<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)c)• ne voit pas l'utilité de faire des liens | - Manifestations appropriées:<br>• confirmer les réussites<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)c)• faire prendre conscience des possibilités d'interprétation et trouver le lien qui éviterait la confusion |

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

| CRITÈRES | OBSERVATIONS | INTERPRÉTATIONS | DÉCISIONS |
|---|---|---|---|
| 2. Liens entre les informations | | • omission de mots à l'intérieur des phrases: oubli, peur de se tromper au plan orthographique, etc.<br>• entre les phrases: souvent mauvaise utilisation de la contiguïté sémantique<br>d) mots de relation trop approximatifs ou peu conformes à leur fonction habituelle<br>e) généralisation de certaines marques d'enchaînement (ex.: et) | • dans le cas d'omission de liens: faire verbaliser la phrase, inciter à écrire même les mots dont l'orthographe est inconnu, afficher les mots de relations les plus fréquentes, etc.<br>• dans le cas de reprise d'information, faire trouver un lien qui alourdit moins la phrase<br>d)• faire prendre conscience des difficultés de compréhension entraînées par des mots de relations inappropriées<br>• aider à trouver des mots de relations plus appropriées<br>e) faire prendre conscience de l'inutilité de certaines marques d'enchaînement entre les informations; enlever les marques si nécessaire ou les remplacer par d'autres |
| 3. Référents | - Manifestations appropriées:<br>a) référents des pronoms identifiables<br>b) référents des indices de temps et de lieu identifiables<br>c) référents des déterminants accompagnés d'un nom identifiable<br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)• confusion possible dans l'identification des référents des pronoms ou des indices de temps ou de lieu<br>a)b)c)• les référents des pronoms, des indices de temps ou de lieu, ou des déterminants ne sont pas identifiables | - Manifestations appropriées:<br>• l'information nécessaire pour identifier les référents est dans le texte ou est connue du lecteur (dans le cas des déterminants)<br>• bonne perception des besoins d'informations du lecteur.<br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)• le texte comporte trop de référents possibles pour un pronom ou un indice de temps ou de lieu<br>a)b)c)• carence d'informations dans le texte<br>c) mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur | - Manifestations appropriées:<br>• confirmer les réussites<br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b) Si nécessaire,<br>• faire remplacer le pronom ou l'indice de temps ou de lieu par son référent<br>a)b)c)• faire ajouter ou modifier l'information qui permettrait de repérer les référents en cause<br>c) amener les élèves à bien se représenter les besoins d'informations du lecteur |

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

| CRITÈRES | OBSERVATIONS | INTERPRÉTATIONS | DÉCISIONS |
|---|---|---|---|
| 4. Richesse des informations | - Manifestations appropriées:<br>Respect des indices suivants:<br>a) quantité des thèmes secondaires et des informations<br>b) pertinence des informations (nature)<br>c) choix des mots pour transmettre l'information<br>d) exactitude des informations<br>e) règle de la non redondance des informations<br>f) règle d'économie des informations<br>g) cadre rédactionnel | - Manifestations appropriées:<br>• bonne connaissance du sujet et bonne compréhension du projet<br>• capacité de bien choisir les informations en fonction du projet | - Manifestations appropriées:<br>• confirmer les réussites en précisant les raisons |
| | - Manifestations inappropriées:<br>Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes, surtout les indices a, b, c | - Manifestations inappropriées:<br>a)b)• pauvre connaissance du sujet traité, du type de projet ou des besoins d'informations du lecteur<br>• difficulté à choisir les informations appropriées au projet et pour le lecteur<br>• difficulté à exprimer par écrit ce qu'il pense<br>• manque d'intérêt pour le projet ou mauvaise compréhension du projet<br>c) • pas le souci de choisir les mots appropriés ou possède pas le vocabulaire nécessaire pour faire un choix approprié | - Manifestations inappropriées:<br>a)b)• s'assurer de l'intérêt et de la compréhension du projet<br>• permettre une meilleure connaissance du sujet, des besoins d'informations du lecteur et des exigences du projet<br>• faire prendre conscience des effets sur le but visé et sur le lecteur de l'insuffisance des informations ou d'un choix peu pertinent des informations<br>• faire enlever les informations moins pertinentes, les remplacer par des plus appropriées aux besoins du projet, incluant le lecteur<br>• faire enrichir le texte: ajouter des thèmes secondaires et des informations sur chaque thème secondaire, caractériser et contextualiser les informations, etc.<br>c) • permettre une plus grande familiarité avec le projet et le sujet du texte<br>• modifier les mots moins appropriés |

TABLEAU-SYNTHÈSE DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT (suite)

| CRITÈRES | OBSERVATIONS | INTERPRÉTATIONS | DÉCISIONS |
|---|---|---|---|
| 4. Richesse des informations | | d) • le scripteur possède des informations inexactes sur le sujet<br><br>e)f)g)• ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire (longueur, temps)<br>• mauvaise perception des besoins d'informations du lecteur<br>• n'a pas relu son texte avant de l'écrire sous sa facture définitive | d) • se renseigner plus sur le sujet avant d'écrire<br>• modifier les informations inexactes<br>e)f)• réfléchir sur les besoins d'informations du lecteur. A-t-il besoin de ces informations pour comprendre le texte?<br>• éliminer les informations redondantes ou superflues<br>g) • informer les élèves des limites rédactionnelles du projet avant sa réalisation<br>• remanier le texte selon ces limites |
| 5. Convenance du texte | - Manifestations appropriées:<br>a) les actes du texte conviennent au projet<br>b) les types d'informations conviennent au projet (faits, opinions, imaginaire)<br>c) les types de rapports, marqués par la formulation des actes, conviennent aux attentes du lecteur et aux exigences du projet<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>Des erreurs à l'une ou l'autre des manifestations précédentes | - Manifestations appropriées:<br>a)b) le texte convient au projet de façon globale même s'il contient certaines informations peu pertinentes selon le critère de richesse d'informations<br>c) le scripteur est capable de saisir le type de rapport approprié au projet incluant le lecteur et sait traduire ce rapport par la formulation des actes du texte<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)• le scripteur n'a pas compris le but du projet ou manque d'expérience dans ce type de projet<br>• le scripteur a de la difficulté à différencier certains types d'informations (ex.: faits et opinions sur ces faits)<br>• le texte ne convient pas au projet<br>c) le scripteur n'a pas saisi le type de rapport attendu par le lecteur et/ou il n'a pas su traduire ce rapport par la formulation appropriée. Il n'a pas l'habitude d'un tel projet. | - Manifestations appropriées:<br>a)b)c) confirmer les réussites du scripteur<br><br>- Manifestations inappropriées:<br>a)b)• s'assurer de la compréhension du projet global et de chacun de ses paramètres<br>• permettre aux élèves de vivre d'autres projets semblables<br>c) • permettre au scripteur de se représenter les attentes du lecteur quant à son rapport avec lui<br>• voir les effets sur la réalisation du projet d'une formulation inappropriée du rapport au lecteur<br>• relever les formulations inappropriées et les modifier si nécessaire |

VOULEZ-VOUS AVOIR DE LA CLASSE LE SAMEDI?
DES CÉRÉALES À NOTRE GOÛT
JE VEUX AMENER MON CHIEN
LA GOMME À EFFACER

## DESCRIPTION ET PARAMÈTRES DES PROJETS DE COMMUNICATION

| | | |
|---|---|---|
| Projet I | : | Voulez-vous avoir de la classe le samedi? |
| Description | : | Écrire une lettre dans laquelle le scripteur donne son opinion en réponse à un sondage paru dans le journal de l'école. |
| Situation | : | Écrire une lettre au journal de l'école. |
| Thème | : | La proposition des enseignants sur la possibilité d'enseigner aux élèves le samedi matin au lieu de jeudi après-midi. |
| Intention | : | Exprimer son opinion et ses sentiments sur ce thème et les appuyer par des arguments. |
| Lecteur(s) | : | direct : le délégué des élèves auprès des enseignants<br>indirect : les enseignants de l'école. |
| Rapport du scripteur au lecteur | : | Plutôt familier et non autoritaire. |
| But du projet | : | Expressif (opinions) |

| | | |
|---|---|---|
| Projet II | : | Des céréales à notre goût. |
| Description | : | Écrire une lettre à la directrice de la production d'une compagnie de céréales en réponse à une lettre dans laquelle cette dernière demande des informations au scripteur au sujet de ses goûts concernant les céréales. |
| Situation | : | Écrire une lettre. |
| Thème | : | Les céréales. |
| Intention | : | Informer le lecteur sur le thème en faisant appel à ses connaissances sur le sujet et à ses goûts. |
| Lectrice | : | La directrice de la production. |
| Rapport du scripteur au lecteur | : | Plutôt distant et dépendant. |
| Buts du projet | : | Informatif et expressif (opinions). |

| | | |
|---|---|---|
| Projet III | : | Je veux amener mon chien. |
| Description | : | Écrire une lettre à un oncle qui invite le scripteur à passer des vacances chez lui et qui lui demande de ne pas amener son chien. |
| Situation | : | Écrire une lettre. |
| Thème | : | Le scripteur veut amener son chien chez son oncle qui l'invite pour les vacances. |
| Intention | : | Convaincre le lecteur sur ce thème. |
| Lecteur | : | L'oncle. |
| Rapport du scripteur au lecteur | : | Il est habituellement plus familier que distant, plus dépendant qu'autoritaire. |
| But du projet | : | Incitatif. |

| | | |
|---|---|---|
| Projet IV | : | La gomme à effacer. |
| Description | : | Écrire une histoire sur les aventures d'une gomme à effacer qui en a assez de se faire maltraiter et qui décide de se venger. |
| Situation | : | Écrire une histoire qui fera partie d'un recueil d'histoires. |
| Thème | : | Les aventures d'une gomme à effacer. |
| Intention | : | Créer une histoire pour distraire. |
| Lecteurs | : | Les lecteurs du recueil d'histoires (à déterminer). |
| But du projet | : | Imaginaire. |

## DÉMARCHE D'ÉVALUATION

### OBJECTIFS

Projet I *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but expressif visant à donner son opinion sur un sujet.

Projet II *Des céréales à notre goût*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but informatif s'adressant à un lecteur non familier.

Projet III *Je veux amener mon chien*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but incitatif visant à convaincre un lecteur familier.

Projet IV *La gomme à effacer*

Cette situation permet d'évaluer l'habileté à écrire un texte par l'intermédiaire d'un projet à but imaginaire.

Tous les textes produits dans le cadre de ces projets devraient permettre d'évaluer l'habileté à écrire des écoliers selon tous les critères d'évaluation applicables en quatrième année.

### MISE EN SITUATION

Projet I *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

- Présenter ce projet aux élèves et lire avec eux l'article de journal qui le décrit.
- Laisser aux élèves le temps nécessaire pour réagir à cet article et pour poser des questions.
- Insister sur le fait qu'ils doivent exprimer leurs opinions sur la proposition des enseignants, appuyer leurs opinions de différents arguments et proposer des solutions de rechange à cette proposition s'ils la désapprouvent.

Projet II *Des céréales à notre goût*

- Avant ou après la présentation du projet, amener les élèves à partager leurs connaissances et à exprimer leurs goûts sur les céréales.
- Présenter ce projet aux élèves et lire avec eux la lettre de Madame Leclerc, directrice de la production d'une compagnie de céréales.
- Insister sur le fait que les informations fournies à Madame Leclerc l'orienteront pour la production de nouvelles céréales. Il est donc important qu'ils l'informent sur les qualités recherchées, les défauts à éviter dans la fabrication de ces céréales ainsi que leur présentation (la boîte).
- Permettre aux élèves de bien se représenter les caractéristiques de leur lectrice et le type de rapport qu'ils veulent établir avec elle.

Projet III *Je veux amener mon chien*

- Amener les élèves à discuter de situations dans lesquelles ils ont eu à convaincre quelqu'un de quelque chose, oralement ou par écrit.
- Présenter le projet aux élèves et lire avec eux la lettre de l'oncle Charles.
- Faire ressortir les informations de la lettre qui serviront à trouver des arguments convaincants. (Il n'aime pas les chiens, il en a peur, il pense qu'il fera des saletés...).
- Indiquer le type de rapport qui ressort dans la lettre de l'oncle au scripteur (ce rapport semble familier, chaleureux et amical) et qui pourra leur servir pour le choix des informations et la formulation des actes.
- Si nécessaire, leur laisser le temps de discuter sur les aspects qui pourraient convaincre l'oncle de leur permettre d'amener leur chien en vacances. Inciter les élèves qui connaissent bien les chiens à apporter des arguments plus convaincants.

Projet IV *La gomme à effacer*

- Présenter ce projet aux élèves et le leur décrire.

- Si nécessaire, permettre aux élèves de s'exprimer sur les aspects qui pourraient être traités dans l'histoire de la gomme à effacer. Se servir au besoin des points suggérés à la fin du projet.

- Insister sur le fait que l'histoire doit être amusante et claire pour les lecteurs.

Pour tous les projets:

- Au cours de la mise en situation, l'enseignant observe les réactions des élèves pour évaluer leur compréhension du projet, leur connaissance du thème et de chacun des paramètres ainsi que leur intérêt à réaliser ce projet. Ces observations permettent à l'enseignant d'intervenir sur-le-champ pour assurer une meilleure réalisation du projet.

- Il peut retenir certaines données de ces observations car elles peuvent lui être utiles lors de la réalisation du projet, lors du retour sur ce projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

## RÉALISATION

Pour tous les projets:

- Dès qu'ils se sentent prêts, les élèves commencent à réaliser leur projet.

- Au cours de la réalisation du projet, observer et s'il y a lieu intervenir sur-le-champ selon la nature des difficultés observées. Retenir certaines données de ces observations car elles peuvent être utiles lors du retour sur le projet ou lors d'une évaluation plus approfondie des textes.

## RETOUR SUR LE PROJET ET OBJECTIVATION

Projet I *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

- Lors du retour sur le projet, les élèves lisent leur texte et en évaluent la compréhension pour le(s) lecteur(s) visé(s). Ils évaluent aussi la pertinence et la clarté des informations données pour exprimer leur opinion et modifier la proposition des enseignants (lorsqu'il y a désaccord avec cette proposition).

- Pour prolonger ce projet, les élèves peuvent jouer le rôle du délégué des élèves auprès des enseignants en regroupant et en classant les opinions, les arguments et les solutions présentés dans les textes. Ils pourront ensuite écrire un rapport sur les résultats de ce sondage. Avec ce rapport, des élèves jouant le rôle du délégué préparent une communication orale visant à défendre l'opinion des élèves de l'école sur la proposition des enseignants. Ensuite les élèves pourront faire un jeu de rôles portant sur la rencontre du délégué et des enseignants: un élève joue le rôle du délégué qui défend les intérêts des élèves et les autres jouent le rôle des enseignants qui réagissent aux suggestions et aux arguments des élèves.

Projet II *Des céréales à notre goût*

- Lors du retour sur le projet, les élèves qui le désirent peuvent lire leur texte, évaluer ensemble si le but du projet est atteint, si le texte serait facilement compréhensible pour Madame Leclerc, s'il contient assez d'informations, si certaines sont plus pertinentes que d'autres, etc.

- Pour prolonger ce projet, les élèves pourraient regrouper les informations de tous les textes pour arriver à faire le portrait des céréales idéales selon eux; de plus, ils pourraient peut-être envoyer les résultats de leur recherche à une compagnie de céréales.

Projet III *Je veux amener mon chien*

- Suite à la rédaction de leur texte, les élèves peuvent échanger leur lettre contre une autre et jouer le rôle du lecteur de cette lettre (l'oncle Charles). Ainsi, ils seront à même d'évaluer la compréhension du texte et sa pertinence au but du projet, en se posant les questions suivantes:

  . Est-ce que le lecteur visé par ce texte est en mesure de le comprendre? Qu'est-ce qui affecte sa compréhension?

  . Est-ce que les informations données et les procédés utilisés sont assez convaincants? (richesse des informations, rapport avec le lecteur, formulation des actes). Sinon, qu'est-ce qu'il faudrait modifier?

Projet IV *La gomme à effacer*

- Lors du retour sur ce projet, les élèves comparent leurs histoires et en évaluent l'intérêt (la richesse des informations) et la compréhension. S'ils désirent en faire un recueil de textes, ils peuvent apporter les modifications nécessaires afin d'enrichir leurs textes ou d'en améliorer la compréhension.

Pour tous les projets:

- Permettre aux élèves d'exprimer les difficultés rencontrées.

- L'enseignant profite de l'occasion pour observer les textes des élèves, identifier les difficultés éprouvées selon les critères retenus et intervenir adéquatement.

- L'enseignant peut observer les élèves qui ont éprouvé plus de difficultés à l'un ou l'autre des critères d'évaluation et planifier des interventions plus appropriées.

RÉINVESTISSEMENT

Projet I *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

- Amener les élèves à exprimer par écrit leurs sentiments et leurs opinions sur des sujets abordés en classe ou dans le journal d'école. Plusieurs des sujets abordés peuvent s'inspirer ou se rattacher à des projets vécus en français ou dans d'autres matières.

Projet II *Des céréales à notre goût*

- Profiter du journal de classe, de l'école ou du quartier ainsi que d'éléments autres (ex.: livrets pour le coin de lecture ou la bibliothèque) pour amener les élèves à s'inscrire dans des projets à but informatif du genre reportage, compte rendu de recherche sur des questions d'intérêt, présentation de livres, etc. Plusieurs des sujets abordés peuvent s'inspirer ou se rattacher à des projets vécus dans d'autres matières (Sciences humaines, Sciences de la nature, Formation personnelle et sociale, etc.).

Projet III *Je veux amener mon chien*

- Inciter les élèves à s'inscrire à des projets qui ont pour but de convaincre un lecteur sur un sujet précis en employant divers procédés et en lui fournissant des informations susceptibles de l'influencer (lettres de demande ou d'invitation, lettres visant à faire modifier une règle ou une décision, etc.).

- Permettre aux élèves d'écrire des lettres à différents organismes ou compagnies dans le but de recevoir selon le cas, des objets, des informations, des dépliants, etc.

- Lorsque l'occasion se présente, faire écrire les règlements d'une activité (jeu, bricolage, ...) ou ceux liés à une situation (coin de lecture, un voyage, ...).

Projet IV *La gomme à effacer*

- Inciter souvent les élèves à écrire des textes à buts imaginaire et ludique comme des histoires, des contes, des récits d'aventures, des poèmes, etc. Les encourager à écrire des textes libres lorsqu'ils le désirent.

- Leur faire écrire d'autres histoires sur les aventures de certains objets qui s'animent.

## CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER PAR ÉCRIT

Pour connaître la démarche d'évaluation de l'habileté à communiquer par écrit et comprendre la signification de chacun des critères décrits dans les pages suivantes, l'enseignant est invité[1] à lire le Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français. S'il désire avoir une vision encore plus détaillée ou complète de chacun des critères d'évaluation qui suivent, l'enseignant pourrait consulter le document "Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit"[2]. Il y trouvera une description plus poussée de chacun des critères, plusieurs exemples, des listes de vérification facilitant la compréhension de chaque critère et des tableaux regroupant les observations, les interprétations et les décision les plus courantes pour chacun de ces critères.

Les tableaux qui suivent fournissent des exemples pour chacun des critères applicables en *quatrième année*. Certains indiquent, à titre de suggestion, les exigences relatives à un critère à la fin de la *quatrième année*.

---

(1) Guide d'évaluation en classe, niveau primaire, français. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1983, code 16-7220-06.

(2) Analyse des textes d'élèves pour évaluer l'habileté à communiquer par écrit. Ministère de l'Éducation, Direction de l'évaluation pédagogique, 1984, code 16-7219.

Tableau I

**1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE**

Exemples de thèmes secondaires et d'informations relatifs à chaque projet

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

Thème principal: La proposition des enseignants sur la possibilité d'enseigner aux élèves le samedi matin et d'avoir congé le jeudi après-midi.

| Thèmes secondaires | Informations |
|---|---|
| - Énoncé de l'accord ou du désaccord avec la proposition | • Pour ou contre le jeudi après-midi de congé<br>• Pour ou contre le samedi matin d'école |
| - Raisons, sentiments ou arguments qui appuient l'opinion émise: | |
| • Quand il y a accord avec le jeudi après-midi de congé | • Ça couperait la semaine en deux<br>• Il y a de bonnes émissions de télé le jeudi<br>• Il pourrait faire les mêmes activités que le samedi<br>• etc. |
| • Quand il y a désaccord avec le jeudi après-midi de congé | • Ses parents travaillent le jeudi et il n'y aurait personne pour le garder<br>• Les raisons sont liées à celles du désaccord avec le samedi d'école |
| • Quand il y a accord avec le samedi matin d'école | • Il aime l'école et voudrait y aller à tous les jours<br>• Il s'ennuie à la maison<br>• Il pourrait voir ses amis |
| • Quand il y a désaccord avec le samedi matin d'école | • Les activités habituelles seraient perturbées (émissions de télé du samedi matin, jeux d'équipes sportives ou réunion de scouts, ...)<br>• Il ne pourrait plus se coucher tard le vendredi, ne pourrait plus dormir tard le samedi<br>• Il visite habituellement sa mère qu'il ne voit pas souvent<br>• Comme ses parents ont congé le samedi, il aime être avec eux<br>• Il a besoin de deux jours complets de repos |
| - Suggestions pour changer ou améliorer la proposition des enseignants | |
| • Lors d'un accord avec le samedi d'école | • Il pourrait y avoir de l'école le samedi mais que les activités soient plus légères (avoir des jeux, pas de devoirs ni leçons, ...) |

(suite page suivante)

Projet: *Des céréales à notre goût*

Thème principal: Les céréales

| Thèmes secondaires | Informations |
|---|---|
| - Les qualités à rechercher et les raisons qui s'y rattachent: | |
| • Forme de la céréale | • En étoiles, de formes géométriques<br>• Elles seraient amusantes à regarder |
| • Couleur des céréales | • Toutes les couleurs, une couleur comme rose, la couleur naturelle de la céréale<br>• Quand il n'y a pas de colorant c'est meilleur pour la santé |
| • La grosseur des céréales | • Grosses, petites, moyennes<br>• Si elles sont trop grosses ça en fait trop dans la bouche |
| • Composantes de la céréale | • Flocons d'avoine, blé<br>• C'est meilleur pour la santé |
| • Saveur des céréales | • Un goût d'orange, de fraise, de cannelle, ...<br>• C'est meilleur au goût |
| • Suppléments aux céréales | • Ajouter des noix, du miel, des fruits secs<br>• C'est meilleur au goût, c'est attrayant |
| • Qualités générales | • Savoureuses, croustillantes<br>• Pas trop chères pour que les gens en achètent plus |
| - Les défauts à éviter et les raisons de cela: | |
| • Grosseur des céréales | • Pas trop grosses<br>• Les petits enfants ne pourraient pas en manger |
| • Goût des céréales | • Pas trop sucrées<br>• Les parents trouveraient ça mauvais pour les dents |
| • Composantes de la céréale | • Pas de produits chimiques<br>• C'est mauvais pour la santé |
| • Etc. | |
| - La présentation à rechercher et les raisons de cela | |
| • Dimension (boîte) | • Grosse<br>• Pour qu'elle dure longtemps |

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

Exemples de thèmes secondaires et d'informations relatifs à chaque projet

| Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?* (suite) | |
|---|---|
| Thèmes secondaires | Informations |
| • Lors d'un désaccord avec le jeudi après-midi de congé | • Remplacer le jeudi après-midi de congé par un autre jour comme le mercredi matin |
| • Lors d'un désaccord avec le samedi d'école | • Changer le samedi d'école pour le dimanche après-midi car c'est ennuyant le dimanche et il pourrait se lever tard quand même |

| Projet: *Des céréales à notre goût* (suite) | |
|---|---|
| Thèmes secondaires | Informations |
| • Couleur | • Une boîte multicolore<br>• Pour qu'il y ait plus d'acheteurs |
| • Dessin sur la boîte | • Dessiner des enfants qui mangent les céréales et qui sourient<br>• Pour qu'il y ait plus d'acheteurs |
| • Informations à donner sur la boîte | • Donner la composition de la céréale<br>• Pour que les gens voient qu'il y a de bonnes choses dans ces céréales |
| - Autres caractéristiques | • Placer des jouets de plastique dans la boîte de céréales<br>• Trouver un nom qu'on se rappelle facilement |

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

Exemples de thèmes secondaires et d'informations relatifs à chaque projet

Projet: *Je veux amener mon chien*

Thème principal: Un enfant veut amener son chien chez son oncle qui l'invite pour les vacances

| Thèmes secondaires | Informations |
|---|---|
| - Réponse à l'invitation faite | • Acceptation ou refus de l'invitation<br>• Acceptation condicionnelle de l'invitation |
| - Demande | • Manifeste son désir d'amener son chien en vacances |
| - Éléments utilisés pour convaincre l'oncle d'accepter de lui laisser amener son chien en vacances: | |
| • Raisons inhérentes au chien | • Certaines qualités physiques: il est petit, ne prend pas de place, a le poil court, ...<br>• Certains comportements positifs: il dort dehors, ne jappe pas, ...<br>• Certains comportements négatifs qu'il n'a pas ou plus: ne fait pas de dégâts dans la maison, ne jappe plus, ...<br>• Certains traits de caractère positifs: il est bien dressé, il est gentil, doux, affectueux, ...<br>• Son utilité possible: éloigne les voleurs, gardera la maison, ... |
| • Raisons inhérentes au scripteur | • Il ne peut rester loin de son chien<br>• Il l'aime beaucoup<br>• Il sait que son oncle ne voudrait pas lui faire de peine |
| • Raisons inhérentes à l'oncle | • L'oncle va s'habituer au chien et va même l'aimer<br>• Il n'aura pas peur du chien |
| - Autres procédés pour convaincre | • Il fait des compromis (je m'occuperai de mon chien)<br>• Il fait des menaces<br>• Il établit un contrat avec l'oncle<br>• Il supplie |

Projet: *La gomme à effacer*

Thème principal: L'histoire d'une gomme à effacer qui se venge des mauvais traitements reçus

| Thèmes secondaires | Informations |
|---|---|
| - Présentation de l'histoire et de la gomme à effacer | • Les caractéristiques de la gomme à effacer (son nom, elle est mignonne, rouge, petite, sale, ...)<br>• Qui est son propriétaire (un élève qui efface souvent |
| - Les mauvais traitements qu'elle a subis | • Elle a été crayonnée, mâchée, coupée, piquée, salie, jetée dans le fond d'un pupitre, ... |
| - Ce qu'elle ressent face à ces mauvais traitements | • Elle est malheureuse, fâchée, a peur de mourir, ne veut plus être maltraitée |
| - Les transformations qu'elle subit | • Elle devient vivante<br>• Elle peut voler, parler, voir, entendre |
| - Les tours qu'elle se mit à jouer | • Elle alerte d'autres gommes à effacer et il y a un combat dans la classe entre elles et les élèves de la classe<br>• Elle efface ce que les élèves écrivent dans leurs cahiers et ce que l'enseignant écrit au tableau<br>• Elle se sauve quand quelqu'un a besoin d'elle<br>• Elle refuse d'effacer<br>• Elle crie, mord, rit, ...<br>• etc. |
| - Conséquences de ces tours: | |
| • Au niveau du propriétaire de l'efface ou des élèves et de l'enseignant de la classe | • Ils arrêtent de maltraiter les gommes à effacer<br>• Ils en prennent soin<br>• Ils mettent cette gomme à effacer sous un bocal pour qu'elle ne bouge plus<br>• Ils lui parlent et lui demandent d'arrêter ces tours<br>• etc. |
| - Au niveau de la gomme à effacer | • Elle accepte les demandes des élèves<br>• Elle redevient immobile et silencieuse<br>• Elle est heureuse<br>• etc. |

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Il y a habituellement peu de problèmes d'organisation des informations dans ces projets de quatrième année si les scripteurs sont familiers avec le sujet traité. Les problèmes sont surtout liés à l'éparpillement des informations. | | |
| 1er indice: Les thèmes secondaires se rattachent-ils clairement au thème principal? | | |
| 1. Oui, si tous les thèmes secondaires:<br>• ont un lien de sens avec le thème principal;<br>• ne sortent pas du sujet;<br>• répondent aux attentes du lecteur.<br>- C'est le cas des textes qui comportent des thèmes secondaires du type de ceux mentionnés précédemment. | - Le scripteur a une bonne connaissance du sujet à traiter.<br>- Le scripteur et le lecteur ont une connaissance et une représentation semblables concernant des thèmes secondaires choisis.<br>- Le scripteur a su choisir les thèmes secondaires appropriés à la représentation que se fait le lecteur du thème principal.<br>- Le scripteur a su établir les liens de sens nécessaires entre les thèmes secondaires et le thème principal. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| 2. Partiellement, si quelques thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal. | - Le scripteur a une mauvaise connaissance du sujet à traiter.<br>- Le scripteur a une connaissance trop poussée du thème principal à traiter.<br>- Le scripteur a une mauvaise connaissance du savoir de son lecteur sur le sujet traité. | - Mettre plus d'accent à la préparation des élèves à la réalisation du projet.<br>- Discuter et se faire une idée du thème principal avant d'écrire.<br>- Faire porter l'objectivation sur cet aspect.<br>- À l'occasion, faire remanier le texte selon la difficulté observée:<br>• enlever le thème secondaire inapproprié;<br>• lorsque c'est possible, établir le lien de sens nécessaire entre le thème secondaire inapproprié et le thème principal. |
| 3. Non, si la plupart des thèmes secondaires n'ont pas de lien de sens avec le thème principal. | - Le scripteur n'a pas bien compris le but du projet.<br>- Il a une connaissance insuffisante du sujet à traiter. | - Prendre des décisions semblables à celles énumérées plus haut.<br>- Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas. |

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| 2e indice: Les informations contenues dans chaque thème secondaire se rattachent-elles clairement au thème secondaire où elles se trouvent? | | |
| 1. Oui, si toutes les informations:<br>. ont un lien de sens avec le thème où elles se trouvent;<br>. appartiennent au contexte habituel de ce thème.<br>- C'est le cas des textes comportant des informations contenues dans les thèmes secondaires semblables à ceux mentionnés précédemment. | - Le scripteur a une bonne connaissance des thèmes secondaires traités. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| 2. Partiellement, si quelques informations:<br>. sont éparpillées;<br>. n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent. | - Le scripteur peut avoir une bonne connaissance des thèmes secondaires traités mais ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit. | - Lorsque des élèves éprouvent ces difficultés, les amener à se faire une idée plus précise du texte qu'ils veulent écrire et même leur demander de s'établir un plan au besoin.<br>- Demander aux élèves de relire leur texte pour qu'ils puissent remanier les informations qui y sont éparpillées. |
| 3. L'organisation du texte est déficiente si plusieurs informations:<br>. sont éparpillées;<br>. n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent mais ont un lien de sens avec le thème principal. | - Le scripteur peut avoir une mauvaise connaissance des thèmes secondaires traités. Si le sujet est nouveau pour lui, il est possible qu'il n'ait pas eu le temps d'organiser dans son esprit, les connaissances nouvellement acquises.<br>- Il ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire. Il donne les informations dans l'ordre où elles lui viennent à l'esprit. | - Faire porter l'objectivation sur l'éparpillement des informations.<br>- Discuter et se renseigner sur les thèmes secondaires à aborder avant de rédiger le texte.<br>- À l'occasion, lorsque le projet le nécessite, remanier le texte selon les difficultés observées. Selon le cas:<br>. éliminer les informations inappropriées des thèmes secondaires où elles se trouvent;<br>. redistribuer les informations éparpillées dans les thèmes secondaires appropriés;<br>. créer un nouveau thème secondaire dans lequel certaines informations éparpillées pourraient être regroupées. |

Tableau I (suite)

1er CRITÈRE: L'ORGANISATION DU TEXTE

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?** <br>. Je suis contre la loi davoir de l'école le samedi. Le jeudi j'aime ça l'école et je veux y allé. Le samedi j'aime me reposer. Le jeudi c'est une bonne journée pour les mathématique et j'aime mieux le jeudi d'école. Le samedi je suis dans une équipe de baseball... <br><br> Projet: *Des céréales à notre goût* <br> Dans les textes de ce projet, il ne faut pas considérer comme éparpillement des informations des textes qui combinent les qualités et les défauts à éviter sur une même caractéristique. Par exemple: Les céréales devraient avoir bon goût mais pas trop sucrée... | | |
| 4. Non, si la plupart des informations: <br>. n'ont pas de lien de sens avec le thème secondaire où elles se trouvent <br>. n'ont pas de lien de sens avec le thème principal. <br><br>- Ce cas est peu fréquent à l'intérieur des projets décrits ici car les thèmes à traiter sont assez familiers aux élèves. | - Le scripteur a une très pauvre connaissance du thème principal et des thèmes secondaires traités. | - Prendre des décisions semblables à celles énumérées précédemment. <br>- Il vaut mieux ne pas continuer l'évaluation dans ce cas. |

* Les textes des élèves qui sont présentés dans ce document n'ont pas été modifiés.

## 2e CRITÈRE: LES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de quatrième année:

*Qu'à l'intérieur de ses phrases:*

. il soit capable de structurer ses mots en phrases (que l'ordre des mots soit correct et qu'il n'y ait pas d'omission de mots);

. il utilise les marques d'enchaînement (prépositions et conjonctions) nécessaires à la compréhension. Ces marques devraient être choisies de façon plus adéquate et plus précise à mesure qu'il les utilise en parlant;

. il utilise rarement des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire (surtout l'utilisation des "et").

*Qu'entre les phrases:*

. il utilise adéquatement l'enchaînement par "pronominalisation" là où il faut cette marque;

. il ne reprenne pas une information lorsque cette dernière peut être remplacée par une autre marque d'enchaînement qu'il connaît;

. il utilise assez adéquatement les déterminants et différents connecteurs à mesure qu'il utilise ces procédés en parlant;

. il utilise rarement des marques d'enchaînement là où il n'en faut pas (surtout l'utilisation des "et" là où ce n'est pas nécessaire).

Ce à quoi on ne s'attend pas immédiatement d'un scripteur de quatrième année:

*Qu'entre les phrases et les paragraphes:*

. il utilise les marques d'enchaînement les plus appropriées.

N.B.: Comme les difficultés d'enchaînement peuvent être semblables d'un projet à l'autre pour la quatrième année, des exemples ne sont pas toujours donnés pour chacun des quatre projets de ce guide.

Tableau II

**2e CRITÈRE: EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| 1. Oui, très efficacement si à tout moment:<br>a). le scripteur structure ses mots en phrases: l'ordre des mots est correct et la phrase ne comporte pas d'omission de mots;<br>. il utilise des mots de relation (conjonctions et prépositions), là où il en faut à l'intérieur de ses phrases, pour que le lecteur comprenne les liens entre les informations;<br>b). il utilise des pronoms pour indiquer un lien entre deux phrases lorsque c'est nécessaire;<br>. il évite "la répétition d'une information" de la phrase précédente lorsque cette marque d'enchaînement peut être remplacée par une autre qu'il connaît;<br>c) il utilise des déterminants et différents connecteurs, là où il en faut, pour expliciter à son lecteur le lien qu'il veut établir entre les phrases et les paragraphes; (Il faut accepter qu'il fasse encore quelques erreurs en rapport à cet indice);<br>d) les mots de relation qu'il utilise sont assez appropriés pour que le lecteur comprenne le lien qu'il veut établir à l'intérieur ou entre les phrases; (Il faut accepter qu'il fasse encore quelques erreurs en rapport à cet indice); | - Le scripteur a le souci de faire des enchaînements pour permettre une meilleure compréhension du texte par le lecteur. Il sait utiliser les marques d'enchaînement qu'il connaît et ce de façon appropriée. | - Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| e) il n'utilise pas de marques d'enchaînement là où il n'en faut pas à l'intérieur des phrases et entre les phrases. (Il faut accepter qu'il fasse encore quelques erreurs en rapport à cet indice). | e). Dans ce cas, on remarque souvent que le scripteur a bien utilisé le procédé de contiguïté sémantique entre les phrases ou les paragraphes.<br>. Le scripteur comprend qu'il n'est pas nécessaire d'utiliser des marques d'enchaînement entre toutes les informations d'une phrase, particulièrement dans le cas d'une énumération. | e) Lorsque c'est nécessaire, aider le scripteur à utiliser une ponctuation appropriée (virgule, point). |
| Exemples d'enchaînements appropriés:<br>Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?* Indices a et d<br>. Je ne voudrais pas qu'il y ait de l'école le samedi parce que je ne pourrait plus faire la paresse au lit le matin comme d'habitude. | | |

Tableau II (suite) | 2e CRITÈRE: EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples d'enchaînements appropriés: (suite) | | |

Projet: *Des céréales à notre goût* - Indices a et d

. J'aimerais des céréales savoureuses mais sans trop de sucre. (Marques appropriées)
. Vous me demandez dans votre lettre de vous donner les qualités d'une bonne céréale alors je vous écris pour vous les donnés. (Marques appropriées)

Projet: *Je veux amener mon chien* - Indices a et d

. Laisse-moi amene totoche car je ne peu m'en passé. (Marques appropriées)

Projet: *La gomme à effacer* - Indices a et d

. Il était une fois une gomme à effacé qui voulait se sauver de l'école mais elle ne savait pas où sortir. (Marques appropriées)

Projet: *La gomme à effacer* - Indice b

. Je vous présente Caroline. Elle est mignonne. (Pronominalisation)

Projet: *Je veux amener mon chien* - Indices b, c et d

. J'apporterai tout ce qu'il faut pour mon chien. De plus, je lui donnerai des jouets qu'il pourra mordre. Comme ça, il n'abimera pas tes meubles. (Connecteurs appropriés, pronominalisation)

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?* Indices c et d

. Les fins de semaine c'est fait pour se reposer. Alors ça serait mieux ne pas avoir de l'école le samedi. (Connecteur approprié)

Projet: *Des céréales à notre goût* - Indices c et d

. Mettez juste un peu de miel parce que c'est pas bon pour les dents quand il y en a trop. De plus ajoutez y de bonnes choses comme des vitamines... (Connecteur approprié)
. Je n'aime pas les céréales nature. Ces céréales sont sans goût. (Bon emploi d'un déterminant)

Tableau II (suite) | 2e CRITÈRE: EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples d'enchaînements appropriés: (suite)<br><br>Projet: *Des céréales à notre goût* - Indice e<br><br>. Je voudrais des céréales sucrées, rondes, colorées et présentées dans une belle boîte.<br>. Les céréales natures sont les meilleures. Leur saveur est bonne et naturelle.<br><br>Projet: *La gomme à effacer* - Indice e<br><br>. Les élèves se mirent à rire car l'efface faisait des pirouettes. Leurs sauts étaient de plus en plus haut. | | |
| 2. De façon assez efficace si:<br><br>a). la plupart des phrases du scripteur sont bien structurées mais que quelques-unes comportent une omission de mots;<br>. à l'occasion, il n'utilise pas les mots de relation nécessaires à la compréhension des liens entre les informations de ses phrases;<br><br>b)c). à l'occasion, il n'utilise pas les marques d'enchaînement qu'il connaît, là où il en faut: pronominalisation, déterminants et connecteurs;<br>. à l'occasion, il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser une autre marque qu'il connaît et qui alourdirait moins la phrase; (Il faut accepter que les élèves fassent un certain nombre d'erreurs dans l'utilisation des déterminants et des connecteurs);<br><br>d) quelques mots de relation qu'il utilise ne sont pas assez appropriés pour que le lecteur comprenne le lien qu'il veut établir entre les informations d'une phrase ou entre les phrases; (Il faut accepter que les élèves fassent un certain nombre d'erreurs en rapport à cet indice);<br><br>e) à l'occasion, il utilise des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire. (Il faut accepter que les élèves fassent un certain nombre d'erreurs en rapport à cet indice). | - Le scripteur a le souci de faire des enchaînements. Cependant, à l'occasion il éprouve des difficultés à l'un ou l'autre des indices énumérés. | - Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br>- Si une difficulté à l'un ou l'autre des indices énumérés se répète dans différents textes, faire une intervention spécifique pour corriger cette difficulté (voir point 3). |

Tableau II (suite) | 2e CRITÈRE: EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|

Exemples d'enchaînements inappropriés:

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?* Indice a

. Le jeudi j'aime allé à l'école (et) je veu continue a y allé

Projet: *Je veux amener mon chien* - Indice a

. Je n'irai pas chez toi en vacances (car) tu ne veux pas que j'amène mon chien.

Projet: *Des céréales à notre goût* - Indice b

. Je veux vous aider pour faire votre céréale. Pour faire votre céréale... (Reprise d'information)

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?* - Indice b

. J'aimerais pas allé à l'école le samedi. Le samedi (Reprise d'information) j'aime joué...

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?* - Indice c

. Le samedi j'aime jouer avec mes amis. J'aime manger au lit. (C'est pourquoi) Ma réponse est non.

Projet: *La gomme à effacer* - Indice d

. La gomme a effacé a sauté sur le bureau de Pierre elle a effacé ses devoirs et est allé sur le bureau du professeur (Le "et" ici est approximatif, un connecteur temporel aurait été préférable.)
. L'efface était malheureuse et rêvait qu'elle pourrait être vivante. Et deux jambes lui ont poussé et elle se mit à parler (Le "Et" est ici un connecteur approximatif, un connecteur comme "Tout à coup" ou "Un instant après" aurait été préférable.)

Projet: *Je veux amener mon chien* - Indice d

. ...mon chien est habitué d'être toujours avec moi. Si je le laisse seul à la maison il va s'ennuyer et faire des dégâts. Mais je veux l'amener chez toi en vacances... (Le "Mais" est ici un connecteur inapproprié, "c'est pourquoi" aurait été préférable.)

Tableau II (suite)

2e CRITÈRE: EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples d'enchaînements inappropriés: (suite)<br><br>Projet: *Des céréales à notre goût* - Indice d<br>. J'aimerais que la boîte soit belle mais (Connecteur inapproprié: "et" aurait été préférable) que vous écriviez des recettes qu'on peut faire avec les céréales.<br><br>Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?* - Indice e<br>. Je ne veux pas parce que je ne pourais pas regarder la t.v. parce que je ne pourais pas aller... parce que je... parce que je<br>. Ce serait mieux d'avoir de l'école le dimanche. Et ce serait mieux pour tout le monde.<br><br>Projet: *Des céréales à notre goût* - Indice e<br>. J'aimerais des céréales de toutes les couleurs. Et elles pourraient être en forme de coeur...<br>. Je voudrais que tu inventes une céréale avec beaucou de sucre et que la forme soit ronde et que... et que... | | |
| 3. Rarement et difficilement si:<br><br>a). plusieurs phrases comportent des omissions de mots qui rendent le message incompréhensible;<br>. la plupart du temps, le scripteur n'utilise pas de marques d'enchaînement là où c'est nécessaire à l'intérieur de ses phrases;<br><br>b)c). la plupart du temps, il n'utilise pas les marques d'enchaînement qu'il connaît, là où il en faut, entre les phrases et entre les paragraphes: pronominalisation, déterminants, connecteurs;<br>. la plupart du temps, il utilise la reprise d'information alors qu'il pourrait utiliser une autre marque qu'il connaît et qui alourdirait moins la phrase; | a)b)c). Le fait d'avoir omis une marque d'enchaînement oblige le lecteur à inférer le lien entre les informations, ce qui est désagréable pour le lecteur qui risque de se tromper.<br>. Le scripteur ne voit pas l'utilité de marquer des liens entre ces informations. Le scripteur pense que le lecteur peut inférer le lien.<br>. *À l'intérieur d'une phrase:* le scripteur veut faire des liens entre les informations, mais il ne sait pas comment écrire les mots le permettant ou ne sait pas utiliser les ressources de la classe.<br>. *Entre les phrases et entre les paragraphes:* le scripteur a mal utilisé le procédé de contiguïté sémantique. Le lecteur se voit donc obligé d'inférer le lien entre les informations. | - Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison.<br><br>a)b)c)- Lorsque c'est nécessaire:<br>. faire prendre conscience au scripteur des possibilités d'interprétations différentes que peut entraîner l'omission de marques d'enchaînement entre les informations;<br>. faire verbaliser le type de lien entre les informations qui éviterait la confusion chez le lecteur et lui permettrait une meilleure compréhension. Lui fournir s'il en est incapable.<br>- Lorsque le scripteur omet des marques d'enchaînement élémentaires:<br>. lui demander de verbaliser ce qu'il veut écrire;<br>. lui demander d'écrire même les mots dont il ignore l'orthographe;<br>. lui fournir l'orthographe d'un mot si nécessaire;<br>. afficher les mots de relation les plus fréquents et lui demander de s'y référer;<br>. favoriser la lecture de textes composés de phrases où les liens entre les informations sont marqués. |

Tableau II (suite) — 2e CRITÈRE: EST-CE QUE LES ENCHAÎNEMENTS DU TEXTE PERMETTENT DE FAIRE DES LIENS ENTRE LES INFORMATIONS?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| | | - Lorsqu'il utilise la reprise d'information, lui faire trouver un autre procédé d'enchaînement qui alourdirait moins la phrase. La pronominalisation ou l'utilisation de déterminants peuvent souvent remplir le rôle. |
| d) la plupart du temps, les mots de relation qu'il utilise sont inappropriés et ne permettent pas au lecteur d'établir le lien voulu entre les informations d'une phrase ou entre les phrases; | d) Lorsque les marques sont inappropriées:<br>- la marque utilisée est trop approximative (ex.: et) et peut mener à des interprétations différentes des liens entre les informations;<br>- le connecteur n'est pas utilisé en conformité avec sa fonction habituelle dans la phrase ou entre les phrases (c'est souvent le cas de "mais"). | d) À l'occasion, lorsque la marque d'enchaînement est inappropriée:<br>- faire prendre conscience au scripteur des difficultés de compréhension que peut entraîner son lien trop approximatif ou l'emploi d'un connecteur inapproprié;<br>- demander à l'élève de verbaliser le type de lien entre les informations qui traduirait sa pensée;<br>- l'aider à trouver les mots de relation appropriés ou lui fournir l'information qui lui permet d'utiliser la marque appropriée. |
| e) très souvent, il utilise des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire. | e) Dans ce cas, le scripteur généralise souvent l'utilisation de certaines marques d'enchaînement (le et est souvent utilisé dans ce cas). | e) Faire prendre conscience au scripteur qu'il n'est pas toujours nécessaire d'utiliser des marques d'enchaînement entre les informations.<br>• Lorsque c'est nécessaire, aider le scripteur à utiliser une ponctuation appropriée (virgule, point) pour remplacer ces marques d'enchaînement.<br>• Lorsque c'est nécessaire, remplacer ces marques d'enchaînement par l'utilisation de la contiguïté sémantique. |
| 4. Très difficilement si:<br>a) le scripteur ne structure pas ses mots en phrases et omet presque toujours les mots de relation entre les informations de ses phrases;<br>b)c) il n'utilise presque jamais les marques d'enchaînement nécessaires entre les phrases et entre les paragraphes: pronominalisation, déterminants, connecteurs;<br>d) les mots de relation qu'il utilise sont presque toujours inappropriés et ne permettent pas au lecteur de comprendre les liens voulus entre les informations d'une phrase et entre les phrases;<br>e) il utilise presque toujours des marques d'enchaînement là où ce n'est pas nécessaire. | - Le scripteur n'a pas le souci de faire des enchaînements.<br>- Voir les interprétations particulières au point 3. | - Confirmer les réussites du scripteur en lui en précisant la raison.<br>- Voir les interventions décrites au point 3 pour les difficultés particulières.<br>- Faire écrire très souvent les élèves qui présentent ces difficultés. |

## 3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS

Ce à quoi on s'attend d'un scripteur de quatrième année:

- que son texte possède l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier les référents des pronoms et des indices de temps et de lieu, ainsi que des adjectifs démonstratifs accompagnés d'un nom;
- qu'il soit capable de juger assez adéquatement, à l'occasion, des connaissances qu'il partage avec son lecteur, pour être en mesure de décider s'il doit donner ou non dans son texte l'information nécessaire pour que le lecteur puisse identifier les référents des articles définis et des adjectifs possessifs accompagnés d'un nom;
- que la plupart du temps, il n'y ait pas de confusion possible dans l'identifiabilité des référents.

Ce à quoi on ne s'attend pas d'un scripteur de quatrième année:

- qu'il puisse juger à coup sûr des connaissances de son lecteur, afin d'utiliser les déterminants appropriés et de décider s'il est nécessaire ou non de donner l'information dans son texte pour l'identification des référents des déterminants.

Tableau III

**3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Indice a: Ceux qui sont déterminés par des pronoms. | | |
| - Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un pronom et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion. | - L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification du référent d'un pronom est donnée dans le texte. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| Projet: *Des céréales à notre goût*<br>. Moi j'aime les céréales... Annie Longpré 4e année<br>Projet: *La gomme à effacer*<br>. ...la gomme à effacer était malheureuse, elle avait beaucoup de peine... | | |
| - Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un pronom mais que le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine ce référent. | - L'acte de référence est partiellement réussi car il y a confusion possible dans l'identification du référent d'un pronom, le texte comportant trop de référents possibles. | - Porter ce fait à l'attention des écoliers.<br>- À l'occasion, quand il y a risque de confusion dans l'identification du référent d'un pronom, faire remplacer le pronom par son référent. |
| Projet: *La gomme à effacer*<br>. Voici l'histoire d'une gomme à effacer qui était tanner de se faire maltraiter. Elle appartenait à Josée une élève de ma classe. Pierre la prenait aussi quelquefois. Elle était malheureuse et voulait se venger. Il la cherchait partout... | | |

Tableau III (suite)

**3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| - Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un pronom et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier. | - L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'un carence d'informations dans le texte. | - Lors de l'objectivation, faire prendre conscience de la difficulté de comprendre le texte lorsque les référents des pronoms ne sont pas identifiables.<br>- À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents des pronoms avec précision. |
| Projet: *Des céréales à notre goût*<br>. Je vous écrit pour vous donner mes goûts sur les céréales...<br>(La lettre n'est pas adressée donc on ne sait pas à qui le "vous" s'adresse.)<br><br>Projet: *La gomme à effacer*<br>. L'efface me dit qu'elle était seul et c'est là que Jacko prit l'eface et lui dit je vais te déchicoter.<br>(Le texte ne fournit aucune indication permettant d'identifier qui est "me" et "Jacko"; on infère que "me" est le scripteur du texte et "Jacko" un autre élève de la classe.)<br><br>- Les textes de ce projet comportent souvent des difficultés d'identification des référents de pronoms lorsque les scripteurs écrivent des dialogues. | | |
| Indice b: Ceux qui sont déterminés par des indices de temps et de lieu | | |
| - Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu et si le lecteur peut repérer ce référent sans confusion. | - L'acte de référence est réussi parce que l'information nécessaire à l'identification du référent d'un indice de temps et de lieu est donnée dans le texte. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |
| Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*<br>. Je n'aime pas tellement l'école le samedi. Je préférerais le lendemain de dimanche car c'est plate cette journée là. | | |

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Projet: *Je veux amener mon chien*<br>• J'ai hâte d'aller chez toi en vacances. On s'amuse toujours beaucoup laba.<br>(L'oncle sait à quoi réfère "chez toi" et "laba" réfère à "chez toi".) | | |
| - Difficilement, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier à quel moment ou à quel lieu réfère un indice de temps ou de lieu mais que le lecteur ne peut pas repérer de façon certaine le référent. | - L'acte de référence est partiellement réussi à cause de la confusion possible dans l'identification du référent d'un indice, le texte comportant trop de référents possibles. | - Porter ce fait à l'attention des écoliers.<br>- À l'occasion, quand il y a risque de confusion dans l'identification du référent d'un indice de temps ou de lieu, faire remplacer cet indice par son référent. |
| Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*<br>• Je ne veux pas avoir d'école le samedi. Le jeudi j'aime l'école. On pourrait le remplacer par le lendemain...<br>(Le lendemain du samedi ou du jeudi?) | | |
| - Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un indice de temps ou de lieu et si le lecteur n'est pas en mesure de l'identifier. | - L'acte de référence n'est pas réussi à cause d'une carence d'informations dans le texte.<br>- L'indice de temps ou de lieu choisi n'est pas approprié. | - Lors de l'objectivation, faire prendre conscience qu'il est difficile de comprendre un texte lorsque les référents des indices de temps et de lieu ne sont pas identifiables.<br>- À l'occasion, faire ajouter ou modifier dans le texte l'information qui permettrait au lecteur de repérer les référents de ces indices avec précision.<br>- Si nécessaire, éliminer l'indice de temps ou de lieu inapproprié et le remplacer par un autre plus adéquat ou une information qui permettrait de mieux comprendre le texte. |
| Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*<br>• Je suis d'accord avec l'école le samedi mais pas avant trois semaines car j'ai présentement des cours de ballet le samedi.<br>(La lettre n'est pas datée et les indices de temps "avant trois semaines" et "présentement" ne permettent pas de déterminer précisément la période de temps dont il s'agit, ce qui est important de connaître dans ce projet.)<br><br>Projet: *Je veux amener mon chien*<br>• ...Si tu n'aime pas mon chien je l'enverrai laba.<br>(Le texte ne comprend aucune information qui serait susceptible d'être le référent de "laba"; cependant, on suppose que "laba" réfère à la maison de l'enfant, ce à quoi pensera probablement l'oncle.) | | |

Tableau III (suite)

3° CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Indice c: Ceux qui sont désignés par des déterminants | | |
| - Oui, si le scripteur donne dans son texte l'information nécessaire pour identifier le référent d'un article défini ou d'un adjectif possessif ou démonstratif, accompagnant un nom.<br>- Oui, si le scripteur utilise un article indéfini avec un nom et que le référent de ce déterminant n'est pas donné auparavant dans le texte.<br>- Oui, dans le cas où le scripteur utilise un article indéfini ou un adjectif possessif avec un nom, si le lecteur partage avec le scripteur la connaissance du référent de ce déterminant et qu'il peut l'identifier sans confusion même si l'information nécessaire n'est pas donnée dans le texte. | - L'acte de référence est réussi parce que le scripteur croyait qu'il ne partageait pas la connaissance d'un référent avec son lecteur, ce qui représente la réalité.<br>- L'acte de référence est réussi parce que le scripteur croyait qu'il partageait avec le lecteur la connaissance d'un référent, ce qui représente la réalité. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire. |

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

. Je trouve que votre journal est très intéressant. (Ce journal est connu du lecteur.)
. Je trouve que la fin de semaine s'est fait pour se reposer et je ne veux pas d'école le samedi. ("La fin de semaine" et "le samedi" signifient une classe générale d'idées; il s'agit des fins de semaines et des samedis en général et non d'une fin de semaine particulière ou d'un samedi particulier. Il aurait donc été inadéquat d'écrire "une fin de semaine" ou "un samedi".)

Projet: *Des céréales à notre goût*

. J'aimerais qu'il y ait des jouets en plastique dans la boîte.
. Il devrait avoir des recettes sur le dos de la boîte et que ces recettes soient bonnes.

Projet: *Je veux amener mon chien*

. Mon chien a une belle niche et il es habitué de dormir dedan... Je pourrais apporter sa niche chez toi.

Projet: *La gomme à effacer*

. Il était une fois une gomme à effacer... Cette gomme à effacer se mi à parler.
. Un bon matin j'arrive à mon école et comme d'habitude je défais mon sac j'ouvre mon bureau et je trouve une efface.
(Le scripteur n'a pas besoin de spécifier qu'il a un sac et un bureau avant d'utiliser "mon sac" et "mon bureau" car la connaissance de ces référents est partagée avec les lecteurs de l'histoire.)

Tableau III (suite)

3e CRITÈRE: LES RÉFÉRENTS SONT-ILS IDENTIFIABLES?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| - Non, si le scripteur ne donne pas dans son texte l'information nécessaire pour identifier ce à quoi réfère un nom accompagné d'un déterminant (article défini, adjectif possessif et démonstratif) et que le lecteur ne partage pas avec le scripteur la connaissance de ce référent. Le lecteur ne peut alors identifier ce référent.<br>- Non, si le référent précis auquel le scripteur fait allusion dans le cas où un nom est accompagné d'un article indéfini, a déjà été mentionné dans le texte. | - L'acte de référence n'est pas réussi parce que le scripteur croyait qu'il partageait avec le lecteur la connaissance d'un référent, ce qui ne représente pas la réalité.<br>- L'acte de référence n'est pas réussi parce que le scripteur croyait qu'il ne partageait pas la connaissance d'un référent avec le lecteur, ce qui ne représente pas la réalité. | - Lors de l'objectivation, faire prendre conscience au scripteur du problème créé par la carence d'informations dans le texte et par un mauvais jugement relativement au savoir du lecteur.<br>- Si nécessaire, faire ajouter dans le texte l'information qui permettrait au lecteur d'identifier les référents en cause ou modifier la nature des déterminants, en fonction du jugement revisé relativement au savoir du lecteur (ex.: utiliser un article indéfini plutôt qu'un article défini ou l'inverse).<br>- De façon plus générale, amener les élèves à bien se représenter les caractéristiques du lecteur et ses besoins d'informations, lors de la présentation du projet d'écriture. Suite à cette réflexion, amener les élèves à évaluer le savoir qu'ils partagent avec le lecteur et celui qu'ils ne partagent pas. |

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

. Si on avait de l'école le samedi je ne pourrais pas aller au charlot
(Qu'est-ce que c'est? C'est sûrement un endroit mais on ne peut identifier le référent de "au charlot" auparavant dans le texte.)

Projet: *Des céréales à notre goût*

. (au début du texte) Ces céréales devraient être...

Projet: *La gomme à effacer*

. (au début du texte) La gomme à effacer était malheureuse...

## 4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

- Dans le projet "*Voulez-vous avoir de l'école le samedi?*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien comprendre l'opinion, les arguments et les suggestions du scripteur sur le thème à traiter?

- Dans le projet "*Des céréales à notre goût*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter et de tenir compte des goûts du scripteur, de son opinion sur les caractéristiques et la présentation des céréales?

- Dans le projet "*Je veux amener mon chien*", le texte est-il suffisamment riche pour emporter la conviction du lecteur?

- Dans le projet "*La gomme à effacer*", le texte est-il suffisamment riche pour permettre au lecteur de bien se représenter le monde imaginaire créé par le scripteur?

- Aspects à considérer lors de l'évaluation:
  - les connaissances et l'expérience du scripteur sur le thème à traiter;
  - sa familiarité avec la situation;
  - sa connaissance des lecteurs à qui il s'adresse.

- Indices de la richesse des informations:
  - la quantité et la pertinence des thèmes secondaires et des informations;
  - le choix des mots;
  - l'exactitude des informations;
  - le respect de la règle de non redondance des informations;
  - le respect de la règle d'économie des informations;
  - le respect du cadre rédactionnel.

Tableau IV

**4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Niveau de réussite à ce critère en fonction des indices principaux de la richesse des informations: | | |
| I. Le texte est très riche étant donné les paramètres du projet et les connaissances du scripteur sur le sujet.<br>• Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations sont nombreux et très pertinents. Les mots choisis sont conformes au but du projet. | De façon générale:<br>- le scripteur a une bonne connaissance du thème à traiter;<br>- le scripteur sait déjà bien choisir les informations qui conviennent au projet et au(x) lecteurs(s) parmi celles qu'il possède sur le thème à traiter. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br>- Permettre aux autres élèves de lire et d'examiner ces textes afin qu'ils connaissent plusieurs façons d'enrichir un texte. |

Exemples de textes très riches:

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

Je suis content que tu es pensé de nous demander notre opinion sur le changement d'horaire de l'école parce que mois je ne suis pas d'accord pour avoir de l'école le samedi matin. J'ai plusieurs raisons. Quand j'ai travaillé à l'école toute la semaine j'ai besoin de deux jours au complet pour me reposer et m'amuser. Le vendredi soir j'ai des cours de nage et ca fini tard et je serais trop fatigué le samedi matin pour travaillé à l'école. C'est peu être pas importan pour les professeurs mais moi le samedi matin je regarde aussi de bonnes émissions de télévision et des fois l'hiver jevais faire du ski avec une équipe de ski que je connais et on part à 7 heures le matin et ça je veux continué à allé. Puis aussi une fois ou deux semaine je vais voir mon père le samedi et le dimanche et là si il avait de l'école le samedi matin je verrais pas souvent mon père. Donc moi je trouve que c'est correct d'avoir jeudi après-midi de congé mais pas le samedi matin d'école. À la place du samedi on pourrai peu être ajouter du temps, je sais pas combien à chaque jour d'école et là on aurai repris les heures de la classe qui manque. Suggere ça si tu peu aux professeurs ça ferais mon affaire.

Merci d'avance.

(Ce texte est très riche, le lecteur comprend bien l'opinion du scripteur, ses arguments sont nombreux et plusieurs sont très pertinents; il apporte aussi une solution très pertinente.)

Projet: *Des céréales à notre goût*

Chère madame Leclerc ca me fait plaisir de vous donner mes goûts sur les céréales que j'aime et ce que je n'aime pas dans les céréales. J'espère que vous allé pouvoir les faire comme je les aimeraient. Les céréales devraient avoir des formes amusantes à regarder comme des formes de fraises, de maisons, de chats et de chiens. Il devrait en avoir de toutes les couleurs mais esseye de pas metre trop de produit chimique pour faire la couleur car s'est pas bon pour la santé. Ce serait bon que les céréales soient du blé ou du riz ou une autre l'important c'est qu'elle soit naturelle et qu'elle a beaucoup de vitamines pour grandir et être en forme. Comme ça les parents vont vouloir en acheté pour leurs enfants. Il faut aussi que les céréales est très bon gout pour les enfants, ca doit goutté sucré ou des gouts de fruits ou de miel mais qu'il est pas de vrai sucre dedan car c'est pas bon pour les dents...
Il faut que la bofte soit belle pour qu'on ait le goût d'acheter les céréales. Vous pouriez faire une belle bofte avec des belles couleurs foncées avec des enfants qui mangent les céréales et on l'ai d'aimé ca et qui on l'air en santé. Il pourai avoir des recettes dessus et des jeux à colorié pour les petits.

(Ce texte est très riche, il comporte plusieurs thèmes secondaires et plusieurs informations qui sont caractérisées de façon très pertinente. Il permet au lecteur de se faire une bonne représentation des caractéristiques essentielles d'une céréale, selon ce scripteur.)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples de textes très riches: (suite) | | |

Projet: *Je veux amener mon chien*

Jeudi 20 mars 1983

Cher oncle Yvan,
J'ai reçu la lettre et j'accepte ton invitation. Mais je veux absolument asener mon chien car sinon je vais trop men ennuyer. Si tu ne veux pas que je l'amène je ne pourrai pas aller chez toi.
Je suis certaine que tu aimerais mon chien. Tu ne pourrais pas avoir peur car il est tout petit, il ne jappe pas, ne mort pas et saute par sur le monde. Je l'ai bien donté et il ne fait pas de dégats dans la maison. Si tu aimes mieux ça il pourra coucher dehors. Et quand on voudra s'amuser et sortir toit et moi, le chien pourra rester attaché de hors pour surveiller ta maison. Comme ça on sera sur que des voleurs nentrent pas chez toi. Mon chien est très gentil, même toi tu l'aimeras.
Si tu acceptes que j'amène mon chien je serai tellement contente, tu seras tellement gentil et si mon chien fait des dégats je te promets que je l'enverrez chez papa.
Je t'en supplie mon oncle, accepte on aura tellement de plaisir ensemble.

Isabelle.

(Bien qu'il soit court, ce texte est très riche. Il comporte une variété d'arguments qui s'appuient sur les réticences de l'oncle et qui sont alors plus susceptibles d'influencer sa décision.)

Projet: *La gomme à effacer*

Voici l'histoire d'une gomme à effacer qui était très mal en point. Elle avait été barbouillée par des crayons coulant d'encre, piquée par des bouts de crayons pointus, jeté par terre et piétinnée.
Elle était malheureuse et voulait mourir mais elle ut un sur plus de courage et décida de se venger. La volonté lui donna la vie, tout à coup elle pouvait parler bouger faire tout comme les enfants qui la maltraitait. Pendant la récréation ou il n'ay avait jamais personnes dans la classe elle réussi à grimper sur le pupitre d'un des amis de Jacques son propriétaire et se glissa parmi les crayons. Au retour de la récréation le propirétaire de l'efface s'apperçu que l'efface n'était plus sur son bureau. Il apercu son efface sur le bureau de son ami Jacques. Voilà ce qu'ils se dirent.
Le propriétaire - Puije avoir mon efface silvouplait?
Jacques - Excuse moi je ne sait vraiment pas comment elle peut se trouve la.
À l'autre récréation, même manege, le propriétaire retrouva son efface sur le bureau de Jacques. Il redemanda un peu moi polimen son efface.
Le propriétaire - Mon efface!
Jacques - Excuse moi je ne sait vraiment pas comment elle peut se trouvé la!

À la prochaine récréation l'efface alla trouvé les autres effaces des autres élèves et leur dit:
- Nous allons leur faire une farce. Nous allon allé nous caché et comme ca les élèves penseront qu'un autre élève a caché leur efface et ils se facheront.

En revenant de la récréation les élèves ne trouvèrent plus leur efface sur leur bureau. Après mainte recherche ils abandonnerent la partie. Les élèves esseyaire de travailler sans efface. Quand il y avait des erreurs il n'y avait plus d'efface pour corriger si bien qua la fin de la journée les élèves avait tous des travaux mal propre. Tout à coup toute les effaces sont sorti de leur cachette et l'efface de Jacques pris la parole:
- Je parle au nom de toute les effaces. Vous avez remarque que sans nous vous faites tous des travaux sales et malpropre. Que nous sommes très importante. Alors il n'y a pas de raisons de nous maltraité.

Depuis ce temps personne de cette classe ne maltraite son efface.

(Ce texte est très riche, il comporte de nombreuses caractérisations qui permettent au lecteur de bien se représenter les événements de l'histoire et qui stimulent son imagination. Le vocabulaire imagé utilisé contribue aussi à rendre ce texte très riche.)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| II. Le texte est suffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation de ce qui est traité mais il pourrait être plus riche étant donné les paramètres du projet et les connaissances du scripteur sur le sujet.<br>• Les thèmes secondaires, les informations ou leurs caractérisations sont habituellement pertinents mais certains peuvent l'être peu. Ils sont en quantité suffisante, sans plus. Il peut se glisser dans le texte quelques erreurs dans le choix des mots. | - Le scripteur a une assez bonne connaissance du thème à traiter.<br>- Il a de la difficulté à choisir les informations les plus pertinentes.<br>- Lorsque certaines ou plusieurs informations sont moins pertinentes au projet:<br>• le scripteur a peu d'expérience dans la réalisation de ce type de projet;<br>• le scripteur a une connaissance pauvre ou insuffisante du thème à traiter;<br>• le scripteur ne connaît ou n'évalue pas bien les besoins d'informations du lecteur (ce qu'il connaît ou non, ce qui l'intéresse...);<br>• le scripteur a de la difficulté à choisir les informations les plus pertinentes aux besoins d'informations de son lecteur. | - De façon générale:<br>• permettre aux élèves de se donner les connaissances nécessaires sur le thème à traiter, les caractéristiques et les besoins d'informations du lecteur, avant ou pendant la réalisation du projet;<br>• amener les élèves à prendre conscience que le manque d'informations peut compromettre l'atteinte du but visé et ne pas satisfaire les besoins d'informations du lecteur.<br>- Lorsque certaines ou plusieurs informations sont peu pertinentes au projet:<br>• permettre aux élèves de poursuivre des projets ayant des buts variés et s'adressant à des lecteurs ayant des besoins d'informations différents;<br>• si nécessaire, amener les élèves à modifier leur texte selon les difficultés observées, par exemple: enlever les informations et les caractérisations moins pertinentes et les remplacer par d'autres plus appropriées aux besoins d'informations du lecteur (voir ce qu'il faut faire pour enrichir un texte pauvre). |

Exemples de textes suffisamment riches:

Les textes suivants comportent l'un ou l'autre des aspects qui font la richesse d'un texte.

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

Je ne voudrait pas qu'il y est de l'école le samedi matin parce que je ne pourrait plus faire la paresse au lit, je ne pourrait plus prendre mon temps pour manger mon déjeuner au lit et je ne pourait plus regardé la télévision tard le vendredi soir. J'aimerais mieux que la classe soit le dimance après midi parce que j'ai jamais rien à faire.

Stéphane L. 4e année

(Ce texte comporte suffisamment de thèmes secondaires mais les informations et les caractérisations données pour les développer sont peu nombreuses et souvent pas assez pertinentes pour modifier la décision des enseignants sur le sujet.)

Projet: *Des céréales à notre goût*

Chère Madame Leclerc, J'ai penssé t'aider en te disant mes gouts sur les céréales. Ce que j'aimerais pour la bofte c'est qu'elle soit de grand format bleu et avec une surprise dedans mais pas trop de couleur et pas une petite boite. Pour les céréals j'aimerais qu'elle soit en forme d'animeaux, avec du sucre avec de gros morceaux bien moulés. Ce que je n'aime pas ce son les milliers de miettes au fond de la bofte. Merci.

Emmanuel B.

(Ce texte comporte des informations pertinentes mais peu nombreuses.)

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples de textes suffisamment riches: (suite)<br><br>Projet: *Je veux amener mon chien*<br><br>Jeudi 20 mars 1983<br><br>Chers oncle Paul,<br>Je t'écris pour te dire que j'ai reçu ta lettre. J'accepte ton invitation.<br>J'aimerais amener mon chien Rex avec moi.<br>Il est docile et gentil, il ne jappe pas beaucoup. Il fait ses besoin dehors ou sur un journal et il pourrais garder la maison pendant non sorties.<br><br>Merci,<br>Ton neveu Éric<br><br>(Ce texte pourrait comporter d'autres informations plus pertinentes afin de tenir compte des caractéristiques du lecteur et ainsi assurer l'effet de conviction désiré.)<br><br>Projet: *La gomme à effacer*<br><br>Il était une fois une gomme à effacer qui était toute coupé crayonné et plein de trou. Elle dessida de joué un tour à son maitre. Il commencait à écrire un texte pour l'école et à un moment donné il parta à la toilette et la gomme avait tout effacer son texte. Depuis il ne fait plus de mauvais traitements à son efface.<br><br>(Ce texte pourrait comporter davantage d'informations et de caractérisations pour stimuler l'imagination du lecteur.) | | |
| III.-Il y a une omission d'informations importantes dans le texte qui amène le lecteur à avoir une image floue de ce qui y est traité.<br><br>. Ce qui caractérise ce cas, c'est l'absence de certaines informations absolument nécessaires à la compréhension.<br>. De façon générale ces textes sont suffisamment riches.<br><br>ou<br><br>-Le texte contient plusieurs informations peu pertinentes (voir niveau de réussite II). | - Le scripteur ne connaît pas bien les besoins d'informations du lecteur.<br>- Le scripteur a de la difficulté à exprimer par écrit ce qu'il se représente bien mentalement. | - Amener les élèves à bien se représenter les besoins d'informations du lecteur.<br>- Leur faire prendre conscience que l'omission d'informations peut entraîner de sérieux problèmes de compréhension au lecteur et compromettre l'atteinte du but visé.<br>- Faire verbaliser les informations qui permettraient au lecteur de comprendre le texte. Les aider si nécessaire.<br>- Faire modifier ou ajouter, lorsque nécessaire, les informations et les liens entre ces informations qui pourraient assurer la compréhension du texte. |

Tableau IV (suite)

4° CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples de textes où l'omission d'informations affecte la compréhension du lecteur:<br><br>Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*<br>Oui! nous aurions une belle journée pour jouer. Non! nous pourions pas avoir un petit congé de repos le matin.<br>(Oui à quoi? Non à quoi?)<br><br>Projet: *Des céréales à notre goût*<br>...Mais j'aimerai qu'elles (les céréales) soient croustillantes et de couleur rouge et j'aimerai qu'elles bougent.<br>(Il manque sûrement des informations pour éclairer le lecteur sur la signification de "que les céréales bougent".)<br><br>Projet: *Je veux amener mon chien*<br>...Il (mon chien) ne feras pas de dégats, il sera gentil, il ne te fera pas peur et sera pas dans nos jambes. (...) Sinon il pourra quitté ta maison...<br>(Que signifie "quitté ta maison"? Que le chien pourra rester à l'extérieur de la maison de l'oncle ou que le chien s'en ira chez Richard?)<br><br>Projet: *La gomme à effacer*<br>Un élève raconte les aventures d'une seule gomme à effacer et termine son texte par:<br>Les deux effaces firent connaissance et se marierent et vecurent heureux et urent beaucoup de petites effaces.<br>(L'élève a oublié de mentionner que, pendant ses aventures, la gomme à effacer a rencontré une autre gomme à effacer.) | | |
| IV. Le texte est insuffisamment riche pour que le lecteur se fasse une bonne représentation du sujet qui y est traité à cause de la faible quantité d'informations. Le texte est pauvre. Les thèmes secondaires, les informations et leurs caractérisations peuvent être pertinents ou non, et sont en quantité insuffisante.<br><br>Exemples de textes pauvres:<br><br>Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*<br>Je ne veux pas d'école le samedi. Je veux de l'école le jeudi. | - Le scripteur a une connaissance pauvre ou insuffisante du thème.<br>- Le scripteur n'est pas intéressé à ce projet.<br>- Il n'ose pas écrire ce qu'il veut écrire.<br>(Ce qui devrait être rare en quatrième année.) | - De façon générale:<br>• permettre aux élèves de s'impliquer activement dans le projet de façon à ce qu'ils ressentent le besoin ou le désir de réaliser le projet;<br>• s'assurer que les élèves aient l'expérience et les connaissances nécessaires à la réalisation du projet, sinon leur permettre de les acquérir avant ou pendant la réalisation du projet;<br>• faire prendre conscience aux élèves que l'insuffisance d'informations peut ne pas satisfaire les besoins d'informations du lecteur ou ne pas lui donner une bonne image de ce qui est traité dans le texte (selon le but du projet) et ainsi compromettre le but visé. |

Tableau IV (suite)

**4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| Exemples de textes pauvres: (suite)<br><br>Projet: *Des céréales à notre goût*<br><br>Madame Leclerc, moi je vous proposerait de prendre des choses pur pour faire des céréal pur. Comme du blé peut-être un peu de sucre mait pas tros, pas de sintétique.<br>Michel P.<br><br>Projet: *Je veux amener mon chien*<br><br>Mon oncle, je t'en supli je veut amener pitou avec moi. Je suis sur que tu va aimé Pitou.<br>Alex a un cher oncle<br><br>Projet: *La gomme à effacer*<br><br>Il était une fois une belle gomme à effacer qui ne parlait pas encore. Mais un jour elle se mi à parler. Et deux jambe lui poussaire et tout a coup elle se mit à courir trait loin. | | - Si nécessaire, amener les élèves à enrichir leur texte selon la difficultée observée, par exemple:<br>. ajouter des thèmes secondaires pertinents;<br>. ajouter des informations pertinentes sur chaque thème secondaire: des faits, des sentiments, des opinions selon le cas;<br>. préciser les informations ou leur ajouter des détails pertinents: détailler des actions, des sentiments, des concepts nouveaux pour le lecteur;<br>. contextualiser de façon pertinente certaines informations, décrire les modalités et les circonstances des actions, des sentiments, des faits, etc. |
| Quelques autres indices affectant la richesse des informations: | | |
| - Certaines ou plusieurs informations ou caractérisations données sont inexactes. | - Le thème à traiter est peu familier au scripteur.<br>- Ses sources d'informations étaient peu fiables ou comprenaient des informations contradictoires.<br>- Ces informations inexactes font partie de sa connaissance du réel.<br>- Le scripteur connaît l'information exacte mais veut induire son lecteur en erreur (Ce qui est rare). | - Se rapporter aux indications générales sur l'importance de la préparation avant la réalisation d'un projet.<br>- Si l'inexactitude des informations données est due à un manque de connaissances, donner l'information exacte au scripteur et lui demander d'apporter les corrections nécessaires (si le projet a une portée réelle).<br>- Si le scripteur a volontairement donné des informations inexactes, lui demander les raisons qui ont motivé son geste et lui expliquer les conséquences de ce geste. Selon les conclusions de la réflexion, garder le texte tel quel ou le modifier. |

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| - Les mots choisis sont peu appropriés ou inappropriés et ne contribuent pas à la richesse du texte étant donné le but du projet et le lecteur auquel il s'adresse. | - Les scripteurs ne possèdent pas le vocabulaire approprié au sujet traité et qui contribuerait à la richesse du texte.<br>- Le scripteur n'a pas encore ce souci de choisir les mots en fonction du projet et de son lecteur.<br>- Le scripteur possède un riche vocabulaire sur le thème à traiter mais ne sait pas l'adapter au but du projet ou aux caractéristiques du lecteur. | - Permettre à l'élève de se familiariser avec le sujet à traiter, le but du projet et les caractéristiques du ou des lecteurs.<br>- À l'occasion, faire porter l'objectivation sur l'importance du choix des mots.<br>- Si nécessaire, faire modifier certains mots afin d'enrichir le texte. |
| - Certaines ou plusieurs informations sont redondantes et cette redondance n'est pas pertinente au projet. | - Le scripteur ne s'est pas fait une idée globale du texte avant de l'écrire ou n'a pas suivi le plan établi.<br>- Le scripteur n'a pas relu son texte et n'a donc pas éliminé les informations redondantes. | - Porter ce fait à l'attention des scripteurs si l'occasion se présente.<br>- Leur demander de relire, si possible, leur texte et d'éliminer les informations redondantes.<br>- Si un scripteur ne voit pas en quoi certaines informations de son texte sont redondantes, lui demander d'en expliquer les différences. L'amener à modifier les informations qui ne sont pas redondantes de façon à ce qu'elles soient perçues comme différentes par le lecteur. |
| - Le texte comprend quelques ou plusieurs informations superflues, ce qui ne convient pas au projet poursuivi. | - Le scripteur n'a pas relu son texte et n'a pas pu éliminer les informations superflues.<br>- Le scripteur a une mauvaise perception des besoins d'informations de son lecteur ou des connaissances qu'il partage avec lui. | - Amener les élèves à bien se représenter les caractéristiques et les besoins d'informations du lecteur.<br>- Faire réfléchir les élèves, lorsque l'occasion se présente, sur le fait que l'absence des informations superflues ne nuit en rien à la compréhension du lecteur. |
| - Le texte ne respecte pas l'espace rédactionnel lorsque c'est important pour l'atteinte du but du projet. | - Le scripteur n'a pas tenu compte de cet aspect dans le choix et l'organisation de ses informations.<br>- Le scripteur ne s'est pas fait une idée globale de son texte avant d'écrire, ce qui lui aurait permis d'évaluer la longueur de son texte et le temps requis pour l'écrire. | - Informer les élèves, avant la réalisation du projet, des limites rédactionnelles de ce projet, lorsque la situation l'exige.<br>- Lorsque le texte à écrire a une portée réelle et que le projet comporte des limites rédactionnelles, amener les élèves qui n'ont pas respecté ces limites à réajuster leur texte en fonction de celles-ci. Un nouveau choix d'informations doit alors s'effectuer. Les informations à enlever devront être celles qui sont les moins pertinentes. |

Tableau IV (suite)

4e CRITÈRE: LA RICHESSE DES INFORMATIONS

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| - L'élève n'écrit rien ou écrit un seul mot. | - Il n'a pas compris le but du projet.<br>- Il n'est pas intéressé par ce projet.<br><br>- Il n'est pas capable d'écrire ce qu'il veut mais il est capable de verbaliser sa pensée.<br>- Il n'a pas suffisamment de connaissances sur le sujet et ne se sent pas prêt à écrire quelque chose sur le thème à traiter. | - Au cours du prochain projet, observer l'élève dès la mise en situation (sa compréhension et son intérêt pour le projet) et intervenir à cette étape.<br>- Demander à l'élève de verbaliser sa pensée et d'essayer d'écrire ce qu'il peut. L'aider si nécessaire. |
| | | |

## 5e CRITÈRE: LA CONVENANCE DU TEXTE

### ACTES ET TYPES D'INFORMATIONS À PRIVILÉGIER SELON LE BUT DU PROJET*

Légende: (3) très fréquents (2) fréquents (1) peu fréquents (0) absents

| BUT DU PROJET | ACTES | | | | | | | TYPES D'INFORMATIONS | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Informer | | | Orienter | | | S'engager | Faits | Réalités imaginaires | Opinions et Sentiments |
| | Décrire (passé ou présent) | Annoncer, faire des hypothèses | Donner son accord ou son désaccord | Demander | Permettre Interdire | Conseiller | | | | |
| Projet I : Voulez-vous avoir de la classe le samedi?<br>But : Expressif (opinion) | 2 | 2 | 2 | 0 ou 1 | 0 ou 1 | 0 à 2 | 0 | 2 | 0 | 3 |
| Projet II : Des céréales à notre goût<br>Buts : Informatif<br>Expressif | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Projet III : Je veux amener mon chien<br>But : Incitatif (convaincre) | 2 | 2 | 0 ou 1 | 1 ou 2 | 0 à 2 | 0 à 2 | 0 à 2 | 2 | 0 | 2 |
| Projet IV : La gomme à effacer<br>But : Imaginaire | 3 | 1 à 2 | 0 ou 1** | 0 à 2** | 0 à 2** | 0 à 2** | 0 à 2** | 0 | 3 | 2** |

* Les paramètres spécifiques d'un projet peuvent avoir une influence sur le choix des actes et des types d'informations.

** Signifie que l'acte ou le type d'informations marqué de deux astérisques peut être présent lorsqu'il s'agit d'une interaction entre les personnages d'une histoire imaginaire.

Tableau V

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| 1er indice: La convenance des actes | | |
| 1. Tous les actes du texte conviennent au projet. Quelques-uns peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet. | - Le scripteur a bien compris le but du proj.. et sait adapter les actes qu'il connaît au but et aux paramètres du projet. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br>- Souligner la présence d'actes nouveaux et adaptés au projet, afin d'amener les élèves à varier les actes posés.<br>- Si quelques actes sont peu appropriés, sans toutefois compromettre la réalisation du projet, faire certaines interventions décrites au point suivant. |

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

. Je ne veux pas avoir d'école le samedi... (Informer: donner son accord ou son désaccord)
. ...parce que le samedi je suis fatiguée et je joue au hockey. (Informer: décrire des faits présents)
. ...parce que je ne pourrais plus faire la paresse au lit. (Informer: faire des hypothèses)
. Au lieu d'avoir de l'école le samedi on pourrait en avoir le dimanche. (Informer: faire des hypothèses)
. Comme suggestion je pense que les professeur devrait nous donner une heure de plus de classe à tous les jours... (Orienter: conseiller)

Projet: *Des céréales à notre goût*

. Les céréales les meilleures sont celles qui n'ont pas trop de sucre et qui contiennent beaucoup de vitamines. (Informer: décrire des faits passés ou présents)
. J'aimerais que vos céréales soient en forme de chat et avec différentes saveurs. (Informer: annoncer, faire des hypothèses)
. Si la boîte était multicolore il y aurait plus d'acheteurs. (Informer: annoncer, faire des hypothèses)
. Vous devriez essayer essayer de la vendre moins chère pour que plus de gens l'achète. (Informer: faire des hypothèses ou orienter: conseiller)

Projet: *Je veux amener mon chien*

. Mon chien est gentil, il ne mord pas il ne fait plus de dégats... (Informer: décrire des faits présents)
. Fido était jappeur quand tu l'a vu mais chez toi, il ne jappera pas. (Informer: décrire des faits passés et annoncer un fait futur)
. S'il te plaît, accepte que j'aille chez toi avec mon chien. (Orienter: demander)
. Tu pourra le mettre dehors quand tu voudras. (Orienter: permettre)
. Si tu fais une petite niche à mon chien, il pourra rester dehors. (Orienter: conseiller)
. Je te promets que je m'occuperai de mon chien pendant toutes les vacances. (S'engager)

Projet: *La gomme à effacer*

. Un bon matin Martine arrive à l'école... soudain elle entend une petite voix... et remarque sa gomme à effacer qui semblait bouger sur son pupitre. (Informer: rapporter des faits passés et présents)
. Elle (la gomme à effacer) dit: "Je ne vous jouerai plus jamais de tours... (Informer: annoncer un événement à venir)
. Si la gomme à effacer avait continuer à tout effacer on n'aurai pas pu jamais apprendre nos leçons... (Informer: faire des hypothèses)
. "Je ne veux plus que vous me fasiez mal". (Orienter: interdire)
. "Si vous arretez de maltraiter les effaces je vais arrete de vous jouer des tours... (S'engager)

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| 2. La majorité des actes ne conviennent pas au projet<br>ou<br>plusieurs conviennent mais certains sont inappropriés et peuvent compromettre la réalisation du projet. | - Le scripteur n'a pas compris le but de ce projet.<br>- Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans la réalisation d'un tel projet.<br>- Le scripteur n'a pas eu l'occasion d'observer ou d'écrire des textes comportant des actes variés. | - De façon générale:<br>. amener les élèves à bien se représenter le but et les paramètres du projet pour qu'ils soient en mesure de choisir des actes appropriés;<br>. permettre aux élèves de réaliser davantage de projets ayant un but semblable.<br>- À l'occasion:<br>. faire porter l'objectivation sur l'aspect ayant causé le problème;<br>. faire comprendre qu'il est possible de compromettre la réalisation du projet si l'on utilise des actes inappropriés;<br>. relever avec les élèves les actes non appropriés au projet et pouvant compromettre sa réalisation;<br>. aider les élèves à trouver les actes qu'il serait préférable d'accomplir dans ce projet; leur en fournir quelques-uns si nécessaire;<br>. amener les élèves à remanier leur texte par l'ajout d'actes plus appropriés ou la modification et l'élimination d'actes inappropriés. |

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

Un texte qui comporterait des actes fréquents visant à s'engager ne respecterait pas le critère de convenance du texte au but du projet.

Projet: *Des céréales à notre goût*

Un texte qui comporterait des actes fréquents visant à s'engager et à orienter l'action par des demandes et des interdictions ne respecterait pas le critère de convenance du texte au but du projet.

Projet: *La gomme à effacer*

Un texte qui comporterait des actes fréquents visant à orienter l'action du lecteur ou à s'engager envers lui ne respecterait pas le critère de convenance du texte au but du projet.

Projet: *Je veux amener mon chien*

Peu d'actes ne conviennent pas dans ce type de projet. Cependant un texte qui ne comprendrait qu'un seul type d'acte ne conviendrait pas tellement au but du projet. Ce qui est visé dans ce type de projet c'est que le texte comprenne des actes de types variés.

Tableau V (suite)

**5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?**

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| **2e indice: La convenance des types d'informations:** | | |
| 1. Tous les types d'informations du texte conviennent au projet. Quelques-uns peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet. | - Le scripteur a bien compris le but du projet et sait adapter les types d'informations qu'il connaît au but et aux paramètres du projet. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br>- Souligner les types d'informations nouveaux et appropriés pour réaliser le projet.<br>- Si quelques types d'informations sont peu appropriés, sans toutefois compromettre le but du projet, faire certaines interventions décrites au point suivant. |
| 2. La majorité des types d'informations du texte ne conviennent pas au projet<br>ou<br>plusieurs conviennent mais certains sont inappropriés et peuvent compromettre la réalisation du projet. | - Le scripteur n'a pas compris le but du projet.<br>- Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans la réalisation d'un tel projet.<br>- Le scripteur n'a pas eu l'occasion d'observer ou d'écrire des textes comportant des types d'informations variés. | - De façon générale:<br>. amener les élèves à bien se représenter le but et les paramètres du projet pour qu'ils soient en mesure de choisir les types d'informations appropriés;<br>. permettre aux élèves de réaliser davantage de projets ayant un but semblable. |

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

. Je serais pas contente d'avoir de l'école le samedi. (Sentiment)
. J'aimerais mieux avoir de la classe le jeudi toute la journée. (Sentiment et opinion)
. Le samedi j'ai des sports et je vais à mes réunions de scout. (Faits)

Projet: *Des céréales à notre goût*

. Moi j'aime les céréales courstillantes et avec un goût de fraise. (Sentiment et opinion)
. Les meilleurs céréales sont celles qui ont beaucoup de vitamines. (Fait)

Projet: *Je veux amener mon chien*

. Mon chien a le poil court et ne le perd pas... (Fait)
. Il (le chien) est tellement gentil je suis certaine que tu vas l'aimer. (Fait ou opinion et sentiment)

Projet: *La gomme à effacer*

. Tout à coup, il y a des pattes et des bras qui ont poussé à l'efface... (Réalités imaginaires)
. Elle (la gomme à effacer) était malheureuse et pleurait. (Opinion et sentiment)

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| | - Le scripteur a de la difficulté à différencier certains types d'informations (ex.: fait et opinion sur ce fait). | - À l'occasion:<br>. faire porter l'objectivation sur l'aspect ayant causé le problème;<br>. faire comprendre qu'il est possible de compromettre la réalisation du projet si l'on utilise des types d'informations inappropriés;<br>. relever avec les élèves, les types d'informations non appropriés au projet et pouvant compromettre sa réalisation;<br>. aider les élèves à trouver les types d'informations qu'il serait préférable d'utiliser dans ce projet; leur en fournir quelques-uns si nécessaire;<br>. amener les élèves à remanier leur texte par l'ajout de types d'informations plus appropriés, ou la modification et l'élimination de types d'informations inappropriés;<br>. faire observer, si nécessaire, les différences entre les types d'informations qui causent des problèmes aux élèves. |
| Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*<br>Les textes qui comportent des informations de type imaginaire ne conviennent pas à ce projet.<br><br>Projet: *Des céréales à notre goût*<br>Les textes qui comportent des réalités imaginaires ne conviennent pas au projet.<br>. On pourrait mettre des avions géantes dans les boîtes de céréale.<br><br>Projet: *Je veux amener mon chien*<br>Les textes qui comportent des réalités imaginaires à la manière d'une histoire ne conviennent pas au projet. (Il était une fois l'histoire d'un garçon qui voulait aller chez son oncle. Il n'aimait pas son oncle...)<br>Dans ce projet particulier, les textes qui ne contiennent aucun sentiment conviennent moins bien au but du projet.<br><br>Projet: *La gomme à effacer*<br>Il est très rare que les types d'informations des textes de ce projet soient inadéquats. | | |
| 3e indice: La convenance de la formulation comme indice de rapport au lecteur | | |
| 1. Les types de rapport, marqués par la formulation des actes du texte, conviennent aux attentes du lecteur et aux exigences du projet. Certaines formulations peuvent ne pas convenir sans toutefois compromettre la réalisation du projet. | - Le scripteur est capable de saisir le type de rapport attendu par le lecteur et les exigences du projet.<br>- Le scripteur est capable de traduire convenablement ce rapport en formulant ses actes. | - Confirmer la réussite du scripteur en lui en précisant la raison si nécessaire.<br>- Souligner la présence de formulations particulièrement appropriées pour la réalisation du projet.<br>- Si quelques formulations sont inappropriées, sans toutefois compromettre la réalisation du projet, faire certaines interventions décrites au point suivant. |

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| | | |

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

Ranports attendus: familier et non autoritaire ou absence de rapport personnalisé.
. Je ne suis pas d'accord avec la proposition des enseignants... (Absence de rapport personnalisé)
. Bonjour _____, je veux te donné mon opinion car c'est un sujet très important. (Rapport familier et non autoritaire)
. Tu pourrais suggérer aux enseignants de mettre de l'école le dimanche après-midi... (Rapport familier et non autoritaire)

Projet: *Des céréales à notre goût*

Rapports attendus: distant et non autoritaire ou, dans certaines parties du texte, absence de rapport personnalisé.
. J'aime beaucoup les céréales sucrées... Une bonne céréale devrait être naturelle. (Absence de rapport personnalisé)
. Chère madame la responsable,
Je suis heureuse de vous donner les renseignements que vous me demander sur les céréales... (Rapport distant et non autoritaire)
. Vous pourriez mettre des jouets dans les boîtes de céréales les enfants aimerait ça. (Rapport distant et non autoritaire)

Projet: *Je veux amener mon chien*

Rapports attendus: familier et dépendant.
. Bonjour oncle Gilles, j'accepte ton invitation avec plaisir. Je te demande si je peux amener mon chien chez toi en vacances. Je t'en supplie tu serais si gentil d'accepté. (Rapport familier et dépendant)
. Si mon chien fais des dégats tu pourras me renvoyer chez nous. (Rapport familier et dépendant)

| | | |
|---|---|---|
| 2. Les types de rapport, marqués par la formulation des actes du texte, ne conviennent pas aux attentes du lecteur ou aux exigences du projet. | - Le scripteur a été incapable de saisir le type de rapport attendu par le lecteur et les exigences du projet.<br>- Le scripteur a été capable de saisir le type de rapport attendu par le lecteur mais n'a pas su traduire ce rapport par une formulation appropriée.<br>- Le scripteur n'a pas assez d'expérience dans l'entretien d'un tel rapport avec un lecteur. | - De façon générale:<br>. permettre aux élèves de bien se représenter le type de rapport auquel devrait s'attendre le lecteur et qui correspond aux exigences du projet, afin qu'ils puissent formuler leurs actes adéquatement.<br>. permettre aux élèves de réaliser des projets qui s'adressent à des lecteurs variés.<br>- À l'occasion:<br>. faire porter l'objectivation sur l'aspect ayant causé le problème;<br>. faire comprendre qu'il est possible de compromettre la réalisation du projet si le rapport avec le lecteur ou la formulation des actes ne correspond pas aux attentes du lecteur;<br>. relever avec les élèves, les formulations non appropriées au projet et nouvant compromettre sa réalisation;<br>. observer avec les élèves les formulations appropriées à la réalisation du projet; |

Tableau V (suite)

5e CRITÈRE: LE TEXTE CONVIENT-IL AU PROJET DE COMMUNICATION?

| OBSERVATION | INTERPRÉTATION | DÉCISION |
|---|---|---|
| | | • observer avec les élèves les écarts importants entre les attentes du lecteur et la formulation choisie qui peuvent compromettre la réalisation du projet;<br>• aider les élèves à trouver le type de rapport et la formulation des actes qui seraient les plus adaptés à ce projet; leur fournir si nécessaire;<br>• amener les élèves à remanier leur texte en modifiant la formulation utilisée. |

Projet: *Voulez-vous avoir de la classe le samedi?*

Rapports attendus: familier et non autoritaire ou absence de rapport personnalisé.
. _____je n'accepte pas cette proposition. Arrange toi pour que ça soit un autre jour... (Rapport familier et autoritaire)

Projet: *Des céréales à notre goût*

Rapports attendus: distant et non autoritaire.
. J'aimerais que tu inventes une céréale qui a beaucoup de couleur... (Rapport familier mais non autoritaire)
. Je veux que vous fesiez votre boite pas trop grosse... Faites vos cubes par trop gros. (Rapport distant mais autoritaire)
. Fais les céréales comme je te l'ai dit sinon j'en acheterai pas. (Rapport familier et autoritaire)

Projet: *Je veux amener mon chien*

Rapports attendus: familier et dépendant.
. Accepte mon chien sinon je n'irai plus jamais chez toi. (Rapport familier et trop autoritaire)
. Je veux que tu acceptes mon chien avec moi... (Rapport familier pouvant être perçu comme autoritaire)

## *3.* Partie de l'élève

# VOULEZ-VOUS AVOIR DE LA CLASSE LE SAMEDI ?

**Partie de l'élève**

**Écriture**
**Classe de 4e**

*Le journal de l'école*

# *VOULEZ-VOUS AVOIR DE LA CLASSE LE SAMEDI?*

par Guillaume Caron, 6e année
délégué des élèves auprès des enseignants

**VOICI LES FAITS:**

- Les enseignants de notre école doivent participer, pour le reste de l'année, à un comité spécial sur les jeux pour enfants.
- Ce comité doit se tenir une demi-journée par semaine, soit le matin, soit l'après-midi.
- Les enseignants proposent de tenir leur comité le jeudi après-midi.
- Les élèves de l'école auraient donc congé le jeudi après-midi.
- Pour que nous ayons le même nombre d'heures de classes, les enseignants ont proposé un changement à l'horaire actuel de classe.

**LA PROPOSITION DES ENSEIGNANTS:**

La proposition des enseignants et des enseignantes consiste **à avoir de la classe le samedi matin pour remplacer le jeudi après-midi de congé.**

**NOUS AVONS BESOIN DE VOTRE OPINION**

- Ce changement d'horaire sera adopté:

  si la majorité des élèves de l'école sont d'accord avec cette proposition et si les arguments des élèves en faveur de la proposition sont jugés valables par les enseignants.

- Ce changement d'horaire ne sera pas adopté:

  si la majorité des élèves de l'école sont contre cette proposition et si les arguments des élèves contre cette proposition sont jugés valables par les enseignants.

**CE QUE VOUS DEVEZ FAIRE:**

- **Écrivez une lettre au journal dans laquelle vous me donnez votre opinion sur la proposition des enseignants.**
- **Vous pouvez me faire d'autres suggestions d'horaire si vous n'êtes pas d'accord avec la formule proposée.**
- **Vos arguments, vos sentiments et vos raisons en faveur ou non de cette proposition sont très importants. En les connaissant je pourrai défendre votre opinion auprès des enseignants.**

# DES CÉRÉALES À NOTRE GOÛT

## Partie de l'élève

Écriture
Classe de 4e

# DES CÉRÉALES À NOTRE GOÛT
## TON PROJET

Imagine que tu reçois la lettre suivante signée de Madame Édith Leclerc. Tu décides d'y donner suite.

**LES CÉRÉALES BONAPPÉTIT LTÉE**
Péribonka — Québec

Ami(e) de quatrième année,

Notre compagnie a pensé faire plaisir à tous ses amis de neuf et dix ans. Elle veut fabriquer et mettre sur le marché la meilleure céréale, celle que tous les amis voudront manger tous les matins.

Avant de fabriquer notre délicieuse céréale, nous avons besoin de ton aide. **Nous aimerions que tu nous dises quelles devraient être les qualités de cette céréale, comment elle devrait être pour être vraiment à ton goût. Plus tu nous donneras de détails sur tes préférences mieux nous pourrons fabriquer le déjeuner favori des gars et des filles de ton âge.**

. Pense aux céréales que tu aimes, **tu trouveras des qualités que devrait avoir notre céréale;** pense aussi aux céréales que tu n'aimes pas pour nous dire **quels défauts éviter. N'oublie pas de nous parler de la boîte,** comment elle devrait être pour que tous tes amis aient envie d'acheter notre produit.

Nous te remercions de ta collaboration et nous avons hâte de connaître tes goûts.

Édith Leclerc
Direction de la production

# DES CÉRÉALES À NOTRE GOÛT

## Partie de l'élève

**Écriture**
**Classe de 4e**

# JE VEUX AMENER MON CHIEN

## Partie de l'élève

**Écriture**
**Classe de 4e**

# JE VEUX AMENER MON CHIEN
## TON PROJET

Tu es invité à passer deux semaines chez un oncle qui habite loin. Tu as un chien que tu aimes beaucoup et que tu ne veux pas quitter aussi longtemps. Cependant, ton oncle ne veut pas que tu amènes ton chien chez lui. Voici la lettre qu'il t'écrit.

Bonjour,

Ça fait longtemps qu'on s'est vu et je commence à m'ennuyer de toi. Je sais que tu seras bientôt en vacances. J'en profite donc pour t'inviter à passer deux semaines chez moi. Si tu viens, nous aurons plein de choses à faire ensemble et je suis certain que tu vas t'amuser.

**Cependant, je te demande de ne pas amener ton chien. Tu sais que je n'aime pas les chiens, j'en ai peur, ils font des dégâts partout, ils ne servent à rien et ils nous empêchent de faire les choses qu'on aime. Je ne veux pas te faire de peine, mais je préfère que tu laisses ton chien chez toi.**

J'ai bien hâte de te voir et j'attends que tu m'écrives pour me donner ta réponse.

À bientôt.

Ton oncle Charles

**Tu écris la lettre que tu enverrais à ton oncle pour lui donner ta réponse et le convaincre de te laisser amener ton chien.**

# LA GOMME À EFFACER

## Partie de l'élève

Écriture
Classe de 4e

# LA GOMME À EFFACER TON PROJET

Ta classe prépare un recueil d'histoires sur des objets qui subissent de mauvais traitements et qui un jour décident de se venger. Ça pourrait être l'histoire de ton crayon, de tes souliers de course, de ton camion et de bien d'autres objets que tu manipules à tous les jours.

**Je te propose ici d'écrire l'histoire d'une gomme à effacer qui en a assez des mauvais traitements qu'on lui impose et qui décide de se venger en jouant des tours à l'enseignant et aux élèves de ta classe.**

> Cette gomme à effacer peut tout faire, parler, se déplacer, jouer des tours et bien autres choses.
>
> Écris ton histoire pour que les autres la trouvent amusante et comprennent bien ce qui arrive à cette gomme.

Tu as des idées, tu sais comment écrire ton histoire, alors vas-y et ne lis pas ce qui suit!

Si tu n'as pas beaucoup d'idées, les points suivants peuvent t'aider à en trouver. Tu n'est pas obligé de traiter tous ces points dans ton histoire.

- Pense à tous les mauvais traitements que peut subir une gomme à effacer.
- Si elle était vivante, pense à ce qu'elle pourrait ressentir en subissant ces mauvais traitements.
- Pense aux tours qu'elle pourrait jouer pour se venger de ces mauvais traitements.
- Pense à la façon dont l'enseignant et les élèves réagiraient à ces tours.

# TROISIÈME PARTIE: ORAL

# I. INTRODUCTION

## 1.1 POURQUOI ÉVALUER LA COMMUNICATION ORALE?

"Le peu de tradition en enseignement de la langue orale et l'insuffisance de la recherche dans ce domaine ne permettent pas d'établir des seuils de compétence en cette matière pour chaque année du cours primaire: c'est ce qui explique que l'objectif fixé est défini par l'accroissement de l'habileté à communiquer verbalement et qu'on ne trouve pas d'objectif minimal terminal annuel."

Programme d'études, Primaire, mai 1979, page 16.

Il semble utile de rappeler au début de ce guide consacré à l'évaluation de l'oral, son statut particulier en regard des autres volets linguistiques. Il n'y a pas d'objectif minimal terminal annuel en langue orale. L'impératif, s'il en est un, est adressé ici à l'enseignant qui se doit de faire vivre aux élèves des activités variées de communication orale, de manière à favoriser le développement de leur habileté.

Les élèves d'un âge donné ont vécu des expériences très diversifiées de la communication orale, tant avant leur entrée à l'école qu'à l'extérieur et à l'intérieur de celle-ci pendant l'année scolaire. Cette affirmation est vraie pour d'autres apprentissages mais elle l'est davantage en communication orale. Dès lors, il est très difficile de fixer pour tous les élèves d'une même classe, un seuil unique de performance; non seulement cela est difficile, mais cela risquerait, si on le faisait, de nous éloigner de l'objectif qui est de favoriser l'accroissement de l'habileté.

En ce qui concerne l'évaluation pédagogique, il faut tirer de cet énoncé deux conséquences. La première est la nécessité d'observer les élèves avec précision pour planifier des interventions diversifiées, propres à favoriser le développement de l'habileté de chacun. L'enseignant sait déjà, parfois sans avoir explicité ses critères, que tel élève est très habile à communiquer ses émotions, que tel autre a développé l'art de divertir et qu'enfin tel autre n'arrive pas à transmettre des informations claires. L'essentiel en évaluation est de préciser les critères pour être en mesure de déterminer les acquis et les besoins de chacun et pour l'aider à vaincre ses difficultés tout en prenant appui sur ses réussites.

La seconde conséquence est l'impossibilité de communiquer les résultats d'une manière quantitative uniforme. Les résultats devront plutôt décrire d'une manière qualitative la performance de l'élève, pour permettre à ceux qui les lisent d'apprécier le progrès d'une étape à l'autre. Les résultats devraient aussi rendre compte des forces et des faiblesses de l'élève en communication orale plutôt que de le comparer aux autres élèves.

## 1.2 COMMENT ÉVALUER L'ORAL?

Nous proposons dans ce guide une démarche pour évaluer l'habileté à communiquer oralement. Elle respecte l'esprit et les exigences du programme et apporte à la pratique de l'oral en classe la rigueur nécessaire pour qu'il y ait réellement apprentissage. Cette démarche comprend trois étapes: la mesure (observation), le jugement (évaluation) et la décision (intervention). L'observation des élèves en situation de communication orale permet de relever les faits qui décrivent leurs stratégies; en examinant les faits, il est possible soit de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies en les confrontant aux exigences de la situation, soit d'apprécier les progrès accomplis au cours de plusieurs situations. Enfin, mieux éclairé sur la performance et les progrès de ses élèves, l'enseignant peut planifier des interventions susceptibles d'accroître l'habileté de chacun.

## 1.3 LES INSTRUMENTS PROPOSÉS DANS CE GUIDE

Pour faciliter la tâche de l'évaluateur, nous proposons dans ce guide, d'une part, des informations sur la situation d'évaluation, sur la manière d'observer et sur la manière de porter un jugement et d'autre part, des instruments qui guideront l'enseignant dans l'observation systématique de ses élèves. Deux types d'instruments sont proposés:

- un tableau qui permet de planifier les situations d'évaluation;
- huit grilles d'observation.

Les deuxième, troisième et quatrième chapitres traitent des trois étapes de la démarche d'évaluation alors que le cinquième chapitre contient les instruments proposés.

## 2. OBSERVER LES FAITS

### 2.1 LA SITUATION D'ÉVALUATION

En oral, comme d'ailleurs dans les autres volets du programme de français, la manière privilégiée d'observer le développement de l'habileté est de placer les élèves en situation de communiquer. Et pour répondre aux exigences du programme, les situations d'évaluation, tout comme les situations d'apprentissage, doivent être variées quant aux intentions, aux thèmes, aux interlocuteurs et aux caractéristiques du contexte de communication.

#### 2.1.1 Dans quelles situations observer?

Tout enseignant connaît le cauchemar qui règne avant la remise des bulletins: trouver un thème d'exposé oral et faire passer tout le monde "en avant", en essayant que tout cela garde un petit côté naturel et consenti...!

Pourtant, on a l'impression de faire de l'oral en classe: lors des conversations du matin, au moment des discussions collectives sur l'organisation du temps, quand les élèves répondent aux demandes d'information, etc. Mais lorsque le bulletin approche, on se sent contraint d'uniformiser les thèmes et les formats par souci d'équité. Est-ce vraiment plus juste ainsi? Le premier "à passer" a-t-il les mêmes chances que le dernier? L'élève X, en situation d'exposé devant tout le groupe, n'a-t-il pas plus d'avance que l'élève Y, plus timide, mais dont les propos en petit groupe sont fort appréciés?

Dans la foulée de ces constatations, nous croyons justifié de proposer que l'oral, contrairement aux autres volets du programme, ne soit pas nécessairement évalué sur le même thème, au même moment, ni forcément dans le même contexte pour tous les élèves. Au cours d'une période ou d'une étape, l'enseignant peut observer différents types de production langagière. Certains élèves pourraient être observés lors d'échanges du type "cercle magique", d'autres, lors de la présentation de travaux, d'autres, au cours de débats en atelier, etc. Il s'agira pour l'enseignant de conserver le résultat de ses observations, qui a été observé, sur quoi et dans quel type de situation, et de voir à ce qu'à l'intérieur d'une année, tous les élèves aient eu l'occasion de vivre le plus grand nombre de situations différentes possible. Le tableau présenté au cinquième chapitre peut aider à conserver ces renseignements.

Est-ce dire qu'il n'y aura plus d'oral qu'à l'intérieur des autres activités de la classe ou des autres matières au programme, qu'au gré des situations spontanées qui justifient l'expression d'émotions ou l'échange d'informations? Bien sûr que non! Cela signifie tout simplement qu'on peut profiter des occasions qui surviennent normalement dans le cours des activités de la classe pour accroître l'habileté à communiquer et pour observer la performance des élèves, autant que des activités consacrées spécifiquement à l'oral. Ces périodes d'oral pourraient servir tant à la production de discours (simulation, jeux de rôle, saynètes, échanges d'informations) qu'à des discussions sur la spécificité de l'oral. Autrement dit, on se sert de l'oral tout au long de la journée en classe et dans une grande variété de buts. Ces différents moments pourraient convenir à des observations systématiques. Le temps consacré à l'oral pourrait aussi être réservé pour parler de l'oral, de ses contraintes et de ses exigences, pour observer un adulte qui parle à la radio ou à la télévision, pour écouter un enregistrement d'un enfant d'une autre région ou d'un autre pays; on pourrait en profiter pour faire le point sur les objectivations faites, dégager ce qui semble convenir davantage à tel type de discours, bref, dégager des connaissances spécifiques à l'oral.

#### 2.1.2 Connaître la situation d'évaluation

Beaucoup d'occasions surviennent dans la vie de la classe et de l'école qui permettent aux élèves d'accroître leur habileté à communiquer oralement; l'enseignant peut choisir parmi ces situations celles où il pourra le plus aisément observer ses élèves. Pour être en mesure d'observer et de porter un jugement sur l'efficacité des stratégies utilisées par ses élèves, l'enseignant devra connaître les composantes de la situation d'évaluation, qu'elle soit spontanée ou planifiée. Ces composantes sont: l'intention et le thème, l'interlocuteur et le contexte ou les caractéristiques de la situation.

Voici quelques questions qui peuvent aider à décrire la situation de communication:

l'intention et le thème:

. quelle est l'intention du locuteur?
  veut-il exprimer une émotion? une opinion?
  informer? convaincre? donner des conseils?
  donner des instructions? satisfaire un besoin d'imaginaire?

. de quoi parle-t-il?
  s'agit-il d'un sujet abstrait ou concret?
  simple ou complexe?
  familier ou nouveau pour lui?

l'interlocuteur:

. de quelles informations a-t-il besoin?
  que connaît-il du sujet traité et qu'a-t-il besoin d'en savoir?
  le sujet lui est-il familier?

. quel est son âge?

. quelle est sa compétence linguistique?

. est-il connu du locuteur? lui est-il familier?

. joue-t-il un rôle particulier dans le vécu du locuteur?

le contexte de communication:

. la communication se situe-t-elle dans le cadre ordinaire ou habituel de la classe ou dans un contexte particulier?

. la communication est-elle spontanée ou planifiée?

. de combien de temps dispose le locuteur?

. à quel moment se situe la communication?

. dans quel lieu?

. combien y a-t-il d'interlocuteurs?

. la situation permet-elle aux interlocuteurs de donner du "feed-back" (rétroaction)?

. le locuteur et l'interlocuteur peuvent-ils se voir?

. y a-t-il des règles qui régissent ce type de communication? sont-elles connues des interlocuteurs?

. le locuteur peut-il utiliser un support visuel ou auditif: tableau, illustration, musique, bande sonore, etc.?

Le programme de communication orale est axé autour de ces trois ensembles de composantes. Tout locuteur, bien sûr, tient compte dans une certaine mesure de ces facteurs, quel que soit son âge. Cependant, pour structurer l'apprentissage, le programme propose de faire des interventions sur un aspect particulier: en 1re et 2e année, les interventions porteront davantage sur l'intention, en 3e et 4e, sur l'adaptation du discours aux besoins et aux caractéristiques de l'interlocuteur et en 5e et 6e, sur l'adaptation du discours aux exigences et aux contraintes de la situation de communication. Cela ne dispense pas l'enseignant de décrire l'ensemble des composantes de la situation puisqu'il y a interaction entre celles-ci et que le locuteur lui, vit une situation totale.

## 2.2 L'OBSERVATION EN SITUATION DE COMMUNICATION

La langue orale ne laisse pas de traces comme la langue écrite; elle ne permet pas de retour en arrière, d'arrêt ou de pause qui en faciliteraient l'observation. L'enseignant qui observe plusieurs élèves risque de manquer du recul nécessaire, de porter des jugements comparatifs, d'être plus tolérant ou plus sévère selon le moment et les conditions dans lesquelles chaque communication a lieu. Pour être rigoureuse, l'observation doit permettre la collecte du plus grand nombre possible de faits pertinents. Il est difficile d'observer et de consigner les faits au fur et à mesure que se déroule la communication sans l'aide d'instruments.

### 2.2.1 Des moyens qui facilitent l'observation

On peut penser à deux moyens différents. Le premier, le magnétophone, permet de garder une trace fidèle du discours produit par un locuteur et de l'analyser à un autre moment. Cependant, l'utilisation du magnétophone présente des problèmes: elle requiert beaucoup de temps, elle risque de gêner les élèves et enfin, elle modifie les caractéristiques de la situation et conséquemment le discours des élèves.

L'autre instrument est la grille d'observation, qui semble s'adapter davantage aux particularités des différentes situations de classe. Une grille d'observation comprend, d'une part, l'aspect ou les aspects qu'on veut observer et d'autre part, pour chaque aspect, une liste de comportements prévisibles. Ces comportements sont des indices qui renseignent sur les stratégies des élèves en situation de communication orale. Par exemple, si on veut savoir si un discours est adapté à l'interlocuteur, on peut observer des indices tels: le discours contient-il les informations attendues par l'interlocuteur? la langue utilisée (vocabulaire et structure des phrases) lui est-elle accessible? le ton convient-il à l'âge de l'interlocuteur? le rythme et le débit lui permettent-ils de repérer aisément l'information? etc. La grille d'observation devrait contenir une liste de comportements qu'on peut raisonnablement attendre dans une situation ou dans un ensemble de situations; l'observateur n'a qu'à indiquer quels comportements il observe et à y inscrire occasionnellement quelques remarques.

### 2.2.2 S'entraîner à l'observation

Cependant, l'observation au moyen d'une grille nécessite un minimum d'entraînement et elle restera toujours difficile en classe puisque l'enseignant n'est pas seulement observateur; il est aussi animateur et il participe parfois à la communication comme locuteur ou interlocuteur. Il est possible quand même de s'entraîner à l'observation systématique en visionnant des vidéos, ce qui a comme avantage de permettre les retours en arrière et les arrêts pour se familiariser plus lentement avec les catégories utilisées dans la grille. En classe, l'enseignant peut s'habituer à l'observation en utilisant d'abord qu'une partie de la grille et en y ajoutant progressivement d'autres parties.

Une manière pratique de s'entraîner consiste à sélectionner au préalable les élèves qu'on veut observer, à prévoir dans quelle(s) situation(s) on se propose de le faire, puis, après avoir choisi sur quel(s) aspect(s) on veut faire porter l'observation, à se familiariser avec les éléments de la grille qui ont trait à cet ou à ces aspect(s). On peut alors observer et relever au fur et à mesure les faits ou, si le temps et les conditions ne le permettent pas, noter ces faits à un autre moment.

Par exemple, une enseignante de 2e année veut observer comment ses élèves donnent des instructions; elle les place en équipes après avoir demandé à un élève par équipe d'apporter un jeu que les autres ne connaissent pas. Cet élève devra expliquer son jeu à ses équipiers de manière à ce qu'ils puissent jouer avec lui. Elle choisit quatre élèves qu'elle observera de façon particulière; elle se familiarise avec les parties 1, 2, 6 et 8 de la grille 4 et peut observer comment ils font connaître le but du jeu, comment ils explicitent les actions à faire pour jouer, quel vocabulaire ils utilisent et quels gestes ils font pour se faire comprendre. Dans cette situation, l'enseignante pourra choisir de ne pas intervenir comme interlocutrice ou pour aider le locuteur puisque les questions des équipiers aideront sûrement cette dernière à clarifier ses informations: elle peut alors concentrer son attention sur l'observation et y inscrire au fur et à mesure les faits observés. Elle peut même au besoin s'informer auprès des interlocuteurs pour savoir si le locuteur a donné quelques exemples, s'il a annoncé le but du jeu ou s'il a fait des démonstrations, au cas où certains faits lui auraient échappé.

### 2.2.3 Les élèves peuvent participer à l'observation

À mesure que les élèves deviennent plus habiles à communiquer et surtout à objectiver, on peut les impliquer dans l'observation, soit en les familiarisant avec une ou des parties d'une grille, soit en les questionnant au cours de l'activité d'objectivation. Ceci devient possible à partir surtout de la 3e année. Deux règles alors s'imposent si on veut garder à la situation son caractère naturel.

1. On pratique déjà fréquemment l'évaluation par les pairs en communication orale. On le fait parfois d'un point de vue normatif ou en demandant aux élèves de porter un jugement sur la performance d'un des leurs. Dans une perspective comme celle préconisée dans ce guide, il est souhaitable de familiariser les élèves avec l'observation de faits pour être en mesure ensuite de porter un jugement éclairé. L'évaluation fait alors partie de l'objectivation; elle sert à rendre le locuteur plus conscient de ses stratégies en lui faisant observer comment il s'y prend pour atteindre son but ou pour s'adapter à son interlocuteur. Sur la base des faits observés, les interlocuteurs peuvent aider le

locuteur à évaluer si sa stratégie convenait dans la situation et comment elle pourrait être améliorée.

2. Dans les situations où les interlocuteurs doivent interagir avec le locuteur, tous les interlocuteurs ne peuvent être observateurs. Dans une discussion en équipe, par exemple, on pourra nommer un ou deux observateurs alors que les autres membres de l'équipe se concentreront sur la discussion. Si tous étaient observateurs, ils risqueraient de perdre de vue le but de la discussion et cela pourrait en perturber le déroulement. Même dans une situation d'exposé, il est préférable de ne nommer que quelques observateurs qui ont comme tâche d'observer, par exemple, les gestes ou la manière d'organiser les informations. Sinon, au moment de poser des questions ou de donner du "feed-back" sur le sujet de l'exposé, les interlocuteurs qui auraient observé seraient incapables de le faire puisqu'ils auraient concentré leur attention sur la manière de dire plutôt que sur le sujet de l'exposé.

En résumé, avant de porter un jugement et d'apprécier le degré de maîtrise de la communication orale, il est nécessaire d'observer systématiquement les faits.

On peut observer les faits tant dans les situations spontanées que dans des situations planifiées à condition de bien connaître les composantes de la situation; ces composantes sont l'intention et le thème, l'interlocuteur et les exigences de la situation de communication.

On peut observer un seul aspect ou plusieurs aspects selon l'habileté de l'observateur à utiliser des grilles et selon le but poursuivi lors de l'évaluation formative. Les élèves peuvent aussi être observateurs à condition qu'ils cherchent d'abord des faits et qu'ils ne soient pas impliqués comme interlocuteurs dans la communication.

## 3. ÉVALUER L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

L'observation au moyen de grilles permet de recueillir des faits; c'est une étape nécessaire et fondamentale de la démarche d'évaluation formative, mais ça n'est que la première étape. La suivante est tout aussi importante: c'est celle où l'observateur s'appuie sur les faits observés pour porter un jugement. Il peut s'y prendre de différentes manières; en voici trois qui conduisent à informer sur l'habileté à communiquer oralement et à prévoir les interventions souhaitables en classe. La première consiste à formuler un jugement global, la deuxième est plus détaillée et consiste à porter un jugement sur plusieurs aspects de la communication alors que la troisième manière vise à apprécier le progrès accompli par l'élève au cours de deux ou plusieurs situations.

### 3.1 FORMULER UN JUGEMENT GLOBAL

L'observateur se sert de l'une ou l'autre des grilles proposées au cinquième chapitre et y inscrit par un crochet ce que le locuteur fait, tant du point de vue du choix de l'information que de la manière de dire. Puis, se référant à la description de la situation qu'il aura pris soin de faire préalablement, il peut porter un jugement global en répondant à la question: le discours produit convenait-il à la situation?

On peut donner une appréciation selon différentes échelles dont voici deux exemples:

1. le discours convenait très bien,
2. le discours convenait assez bien (le locuteur a éprouvé quelques difficultés),
3. le discours convenait peu (le locuteur a éprouvé une grande difficulté).

L'échelle suivante est plus détaillée: dans cette situation, le locuteur a réussi:

1. très facilement,
2. assez bien et seul,
3. assez bien avec de l'aide,
4. difficilement et seul,
5. difficilement et avec de l'aide,
6. n'a pas réussi.

Pour illustrer comment on peut formuler un jugement global à partir de faits observés, voici deux exemples tirés d'une même situation de communication.

La situation: en 4e année, au début de l'année, une enseignante veut confier des responsabilités à ses élèves. Elle inscrit au tableau les tâches à faire: allumer et éteindre les lumières, ouvrir et fermer les fenêtres, entretenir le poisson rouge, soigner les plantes, nettoyer les tableaux, ranger le vestiaire, etc. L'enseignante propose que chaque élève choisisse une tâche et tente de la convaincre de lui confier cette responsabilité. Elle s'entoure d'un comité de sélection composé de cinq élèves qui l'aideront dans le choix des élèves.

Description de la situation

intention : convaincre en vue d'obtenir la responsabilité d'une tâche;

thème : une tâche reliée à l'organisation de la classe; les tâches proposées ont été décrites et sont connues des élèves;

interlocuteurs : l'enseignante et un comité de cinq élèves; ces élèves sont des pairs; ils jouent, dans cette situation, un rôle de juges;

contexte : le locuteur dispose de deux minutes; il a eu le temps de se préparer; les membres du comité sont placés dans la première rangée; ils peuvent questionner le locuteur; l'enseignante est aussi placée dans la première rangée; les autres élèves observent et ne peuvent pas intervenir.

Faits observés (mesure) au cours du discours de Frédéric en utilisant les grilles 4 et 6:

- il annonce qu'il veut s'occuper du poisson rouge (gr. 4, 1.1),
- il dit ce qu'il ferait pour s'acquitter de sa tâche: entretien de l'aquarium, alimentation (gr. 4, 2.3),
- il réfère à son expérience puisqu'il a un aquarium chez lui et qu'il s'en occupe régulièrement (gr. 4, 3.2),
- il souligne son intérêt pour les animaux et son assiduité en classe (gr. 4, 3.1),

- il utilise un vocabulaire précis pour décrire comment il prendrait soin du poisson (gr. 4, 6.3),
- il fait des gestes pour montrer comment il ferait (gr. 4, 8.1),
- au début, il réfère aux tâches affichées (gr. 6, 1.2),
- il regarde l'enseignante et les membres du comité (gr. 6, 8.2),
- il supplie le comité de le nommer responsable (gr. 6, 3.3),
- il demande aux membres du comité s'ils ont des questions (gr. 6, 3.4),
- à la fin, quand il supplie le comité, son ton est un peu emphatique (gr. 6, 10.2),
- il utilise le vous quand il s'adresse au comité (gr. 6, 5.2).

Jugement

L'enseignante et le comité soulignent à Frédéric qu'il a bien expliqué comment il faut faire pour entretenir l'aquarium et le poisson. Frédéric a choisi une stratégie qui convient à la situation et sa manière était convaincante.

L'enseignante et les observateurs jugent qu'il a très bien réussi sa communication.

Faits observés (mesure) au cours du discours d'Olivier en utilisant les mêmes grilles:

- il annonce qu'il veut s'occuper des fenêtres (gr. 4, 1.1),
- il s'engage à bien s'acquitter de sa tâche (gr. 4, 3.5),
- il insiste en s'appuyant sur le fait qu'on le connaît bien (gr. 4, 4.2),
- il utilise des mots qui montrent son intention de convaincre (gr. 4, 6.1),
- il met beaucoup d'insistance dans sa mimique (gr. 4, 7.1) et dans ses gestes (gr. 4, 8.2),
- son intonation est insistante (gr. 4, 9.2),
- il réfère au fait qu'il est estimé dans la classe (gr. 6, 2.3)
- son regard est dirigé autant vers les membres du comité que vers les observateurs (gr. 6, 8.3),
- son ton est très familier (gr. 6, 10.1).

Jugement

Le comité souligne qu'Olivier avait un ton, des gestes et un regard très convaincants; il aurait aimé qu'il ait des arguments ou qu'il fournisse des preuves pour appuyer sa demande.

On décide de lui accorder 2 (réussit assez bien et seul) mais que la prochaine fois, il devrait apporter plus de preuves. Les observateurs ont apprécié qu'Olivier les regarde mais ont jugé que dans la situation, il convenait de regarder davantage les membres du comité.

## 3.2 PORTER UN JUGEMENT SUR CHAQUE COMPORTEMENT

Cela se fait au cours de l'observation et suppose une plus grande habileté de la part de l'observateur. Il s'agit de porter un jugement sur chacun des faits observés en se référant à la première colonne de la grille utilisée: comment le locuteur a-t-il annoncé son sujet? comment l'a-t-il explicité? comment a-t-il conclu? le vocabulaire convenait-il? etc. L'enseignant note donc ce que fait le locuteur et comment (avec quelle aisance) il le fait. Il peut choisir un ou quelques faits ou l'ensemble des faits selon le but qu'il se fixe en évaluant. Et il peut utiliser des échelles semblables à celles décrites précédemment. Dans le cas où l'enseignant choisit d'observer un seul aspect au cours d'une activité de communication, il veillera à faire plusieurs observations au cours d'une étape, s'il veut porter un jugement plus complet à la fin de l'étape. En effet, il ne serait pas juste de porter un jugement sur l'habileté à communiquer si on n'a observé que le vocabulaire ou que les gestes, par exemple.

Dans le cas où on évalue plusieurs aspects ou l'ensemble des aspects de la communication, il est important que le jugement soit fondé sur la pertinence des faits dans la situation. Autrement dit, pour formuler un jugement sur chaque aspect, on doit se demander si ce que le locuteur a fait convenait à la situation. Il n'y a pas qu'une manière de convaincre ou d'exprimer une émotion; chaque locuteur choisit une manière selon la perception qu'il a de la situation. Ce qu'il s'agit d'évaluer c'est l'à-propos de son choix et non pas s'il a fait ce qu'on croit être la manière de faire. Chaque stratégie est particulière et

constituée d'un ensemble varié de faits; dans cette deuxième manière de juger, on regarde chacun des faits ou chacun des éléments d'une stratégie pour en dégager les points forts et les points faibles. Ce procédé a l'avantage d'informer avec plus de précision et de cerner davantage les interventions à faire.

Voici un exemple qui illustre ce procédé:

Des élèves de 2e année sont répartis en équipes de quatre; chacun doit communiquer aux autres une expérience où il a eu très peur.

Description de la situation

intention : exprimer une émotion en décrivant une expérience;

thème : un fait vécu qui évoque la peur;

interlocuteurs: trois compagnons du même âge;

contexte : l'échange se fait à la suite de la lecture d'un récit; les équipes sont formées par affinité; l'échange doit durer une dizaine de minutes; l'enseignante circule mais n'intervient pas.

Faits observés (mesure) au cours de la communication de Mélanie en utilisant la grille 1:

| | | |
|---|---|---|
| 1. fait connaître son émotion | 1.1 en la nommant | 1. "une fois, en camping, j'ai eu beaucoup peur" |
| | 1.2 en réagissant au propos d'un autre | |
| 2. l'expliciter | 2.1 en décrivant les faits qui la suscitent | 1. "j'ai entendu un gros bruit à l'extérieur de la tente" |
| | 2.2 en décrivant les circonstances | 4. "ma mère s'est levée" |
| | 2.3 en décrivant ce qu'il ressent | |
| 3. la justifier | 3.1 en référant à une expérience antérieure | |
| | 3.2 en référant à ses valeurs | |
| | 3.3 en décrivant ses réactions | 2. "je pleurais et je disais maman" |
| | 3.4 en anticipant des conséquences possibles | |
| 4. conclure | 4.1 en atténuant ou en insistant | |
| | 4.2 en portant un jugement | |
| | 4.3 en anticipant une autre expérience semblable | 2. "je n'aime plus aller en camping" |
| 5. organiser son propos | 5.1 selon un ordre affectif | 2. |
| | 5.2 selon un ordre chronologique | |
| 6. utiliser un vocabulaire approprié | 6.1 en employant des mots qui réfèrent à des émotions | 4. |
| | 6.2 en employant des mots imagés | |
| 7. faire des mimiques | 7.1 en rapport avec ce qu'il éprouve | 4. |
| | 7.2 qui ajoutent de l'emphase | |
| 8. faire des gestes | 8.1 en rapport avec son propos | 2. |
| | 8.2 qui ajoutent de l'emphase | |
| 9. avoir une intonation | 9.1 neutre | 4. |
| | 9.2 emphatique | |

Jugement

Le propos de Mélanie était très bref. Elle dit ce qui a occasionné sa frayeur mais sans décrire les circonstances, ce qui ne permet pas aux autres de savoir pourquoi elle a eu peur: était-ce la nuit? à quoi ressemblait ce bruit? a-t-elle pleuré longtemps? que lui a dit sa mère? Elle ne parle pas beaucoup de ses réactions bien qu'elle ait choisi ce moyen pour justifier sa peur. Pour conclure, elle dit qu'elle n'aime plus le camping sans préciser si

elle craint le bruit la nuit en camping ou si c'est l'expérience totale du camping qu'elle n'a pas aimée. Le vocabulaire, le ton et la mimique sont plutôt neutres, comme si elle racontait un fait divers: les interlocuteurs ne peuvent se représenter l'intensité de sa peur.

### 3.3 APPRÉCIER LE PROGRÈS RÉALISÉ PAR L'ÉLÈVE

Dans ce cas, avant de porter un jugement sur le progrès réalisé par un élève, l'enseignant doit procéder à plusieurs observations dans des situations semblables. Ce type d'évaluation se fait en général à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'une année scolaire.

Par exemple, un enseignant a fait préparer des saynètes à plusieurs reprises par ses élèves. Il observe pour un groupe d'élèves que le choix de l'information est plutôt faible et que ces élèves n'utilisent pas beaucoup les moyens dont ils disposent pour créer un climat: ton de la voix, débit, gestes, mimiques, effets sonores, costumes. L'objectivation après un premier essai amène les élèves à la conclusion qu'ils doivent consacrer plus de temps à la préparation du scénario pour que la saynète soit plus riche et plus originale. Lors d'un deuxième essai, l'enseignant observe que le scénario est plus riche alors que le climat laisse encore à désirer; par ailleurs, l'organisation est plutôt faible: les quelques épisodes joués lors du premier essai étaient assez bien découpés alors que dans le deuxième essai, le scénario étant plus complexe, les élèves n'ont pas réussi aussi bien à faire ressortir le fil conducteur, la suite des événements. Il semble au premier abord y avoir recul. Mais c'est un recul temporaire, puisque les élèves, en train de développer leur habileté à monter des saynètes, ont mobilisé leur travail autour du scénario, négligeant de ce fait l'organisation et le climat. Au troisième essai, le scénario demeure riche et le climat est nettement amélioré: ils amplifient les gestes et les font plus lentement, les mimiques sont plus en rapport avec les sentiments éprouvés et ils ont utilisé un disque pour amorcer la saynète. Il y a net progrès mais la structure du récit reste encore mêlée: trop d'événements surviennent sans qu'on sache lesquels sont les plus importants. Ce n'est qu'au cinquième essai que la saynète est jugée satisfaisante. Au cours des différents essais, toujours sur des saynètes nouvelles, les élèves ont développé peu à peu leur habileté. À la fin de ce travail, l'enseignant fait le bilan de ses observations et juge qu'il y a eu progrès marqué.

Cette manière d'évaluer tient compte davantage du processus d'apprentissage. L'enseignant fait régulièrement des observations pour aider les élèves au moment des différentes objectivations mais réserve son jugement pour la ou les dernières situations vécues par les élèves. Il est possible que le nombre d'essais nécessaire à un groupe ne soit pas le même pour un autre groupe; certains développent plus rapidement leur habileté que d'autres. Il n'est pas nécessaire que l'enseignant formule une appréciation en même temps pour tous ses élèves. Il peut organiser autant de situations qu'il en faut à ses élèves pour apprendre et formuler à des moments différents son appréciation des progrès réalisés par chaque groupe d'élèves.

Nous avons proposé, dans ce chapitre, trois manières de formuler un jugement sur l'apprentissage de la communication orale. Bien sûr, d'autres manières de faire peuvent exister.

En résumé, pour porter un jugement juste, on doit se référer à l'observation faite dans plusieurs situations de communication.

L'appréciation peut se faire selon différentes échelles. Elle se fait à la suite de la confrontation des faits observés avec les exigences de la situation, sans perdre de vue qu'il peut exister plus d'une manière, plus d'une stratégie pour communiquer efficacement.

## 4. DÉCIDER DES INTERVENTIONS À FAIRE

L'évaluation de l'apprentissage vise principalement à informer l'élève, ses parents et d'autres personnes intéressées sur son habileté à communiquer oralement et à planifier des interventions susceptibles d'accroître cette habileté.

### 4.1 INFORMER ADÉQUATEMENT

L'observation systématique permet à l'enseignant d'être informé avec plus de précision sur les différents aspects de l'habileté à communiquer oralement. Mieux informé, l'enseignant peut choisir des faits sur lesquels il fera porter l'objectivation des élèves et ceux-ci deviendront plus conscients de leur manière de communiquer. Dans la mesure où les élèves participent à l'observation et à l'appréciation de l'habileté à communiquer, ils deviennent plus responsables de leur apprentissage. Il est donc nécessaire que la démarche d'évaluation formative implique au maximum les élèves et qu'ils soient les premiers informés du résultat de leur apprentissage.

D'autre part, d'autres personnes, dont les parents, veulent une information qui soit la plus précise possible. Pour rendre compte de l'apprentissage accompli par ses élèves, l'enseignant a besoin de conserver ses observations sur une feuille de route par exemple. Le bulletin qui parvient aux parents n'a pas besoin d'être aussi détaillé que la feuille de route.

Voici une suggestion de rubriques qui pourraient apparaître dans la section communication orale d'un bulletin descriptif:

- choisit les informations nécessaires
  - selon le but de sa communication ($1^{re}$ à $6^{e}$)
  - selon l'interlocuteur visé ($3^{e}$ à $6^{e}$)
  - selon les caractéristiques de la situation ($5^{e}$ et $6^{e}$)

- choisit une manière de dire qui convient
  - au but recherché ($1^{re}$ à $6^{e}$)
  - à l'interlocuteur visé ($3^{e}$ à $6^{e}$)
  - aux caractéristiques de la situation ($5^{e}$ et $6^{e}$).

On peut utiliser une des échelles d'appréciation suggérées au chapitre précédent ou toute échelle qui permet aux personnes intéressées d'estimer le progrès accompli par l'élève. Les échelles suggérées diffèrent l'une de l'autre par le fait que la première ne rend compte que du résultat alors que la seconde rend compte du résultat et de l'autonomie de l'élève.

### 4.2 FAIRE DES INTERVENTIONS SUSCEPTIBLES D'ACCROÎTRE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Le programme de communication orale suggère deux types d'interventions pour favoriser le développement de l'habileté à communiquer oralement: l'objectivation et l'organisation de situations de "réinvestissement".

L'observation systématique permet à l'enseignant de cerner avec une plus grande précision la stratégie choisie par chaque élève en situation de communication. Il sait mieux ce qui oriente son choix des informations et comment il se sert des moyens dont il dispose: organisation, syntaxe, vocabulaire, mimiques, gestes, intonation, etc., pour atteindre le but qu'il poursuit, pour adapter son discours à l'interlocuteur auquel il s'adresse et aux caractéristiques de la situation de communication. Les grilles proposées fournissent une liste de comportements possibles et l'enseignant pourra y trouver des pistes pour animer l'objectivation.

Par exemple, on peut constater qu'un élève, en situation de donner des consignes, donne beaucoup d'exemples mais ne fournit pas assez d'instructions particulières. L'enseignant et les autres élèves pourront l'aider à formuler des instructions et à les illustrer d'exemples pour rendre ses consignes plus compréhensibles.

Dans un autre cas, un élève, en situation d'exprimer ses émotions, se limite à nommer l'émotion ressentie. En consultant la grille, l'enseignant trouvera des pistes d'intervention: il pourra questionner cet élève sur les circonstances qui ont entouré l'événement où il a ressenti cette émotion ou l'amener à décrire davantage ce qu'il a ressenti au moment où il a vécu cette émotion.

Il arrive souvent qu'un élève utilise toujours la même stratégie; par exemple, pour convaincre, il exprime ses sentiments par rapport à la personne qu'il veut convaincre. Cette stratégie peut être efficace bien sûr, mais en proposant à cet élève une autre stratégie, par exemple de développer des arguments, l'enseignant donnera plus de choix à cet élève. Car accroître son habileté à communiquer, c'est non seulement utiliser une stratégie efficace, c'est aussi avoir le choix parmi plusieurs stratégies pour atteindre le but recherché.

De la même manière, l'enseignant qui fait de l'observation systématique devient plus familier avec les exigences particulières des situations de communication qu'il organise ou qu'il choisit d'exploiter. Dès lors, il peut mieux planifier des situations qui aideront des élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent.

Par exemple, après avoir observé qu'un élève est habile à communiquer des informations à des pairs et qu'il est intimidé lorsqu'il s'agit de transmettre une information à un adulte moins familier, l'enseignant pourra décider d'envoyer cet élève transmettre un message à un autre enseignant à la prochaine occasion. Il pourra même organiser un jeu de rôle en classe pour permettre à cet élève, et à d'autres qui éprouvent la même difficulté, de se familiariser avec cette situation. Si un élève se sert peu d'illustrations pour expliciter les informations qu'il donne, on pourra profiter d'une leçon en sciences de la nature où il a apporté des spécimens pour lui demander de décrire ceux-ci et de dire comment il les a découverts.

Si on observe qu'un élève est peu habile à fournir des explications et à donner des consignes claires, l'enseignant pourra l'aider à expliquer un problème de mathématiques qu'il a réussi à un autre qui éprouve des difficultés.

Les occasions de communication orale sont nombreuses dans une classe; elles peuvent servir à développer l'habileté à communiquer oralement si d'une part on observe bien les forces et les faiblesses de chaque élève et si, d'autre part, on connaît les exigences et les contraintes des situations qui se présentent ou de celles qu'on organise. On peut alors choisir des interlocuteurs plutôt que d'autres parce qu'on a saisi une occasion de les faire progresser.

Souvent, pour diverses raisons dont l'efficacité et la rapidité, on choisit les mêmes élèves, ceux qui s'acquittent le mieux de cette tâche, pour communiquer un message à l'extérieur de la classe ou pour expliquer une notion à d'autres. Ceux-ci deviennent de plus en plus habiles alors que les autres ont peu d'occasions d'accroître leur habileté. Il peut sembler plus long de fournir des occasions à ces derniers et d'organiser même en classe des situations où ils pourront exercer leur habileté. C'est pourtant une condition essentielle au développement de l'habileté: que chacun vive des situations nombreuses et variées de communication orale.

## 5. DES INSTRUMENTS POUR FACILITER L'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Nous présentons dans ce chapitre quelques instruments qui pourront être utilisés tels quels ou qui pourront être adaptés selon les besoins de chacun.

Le premier, intitulé Relevé des situations d'évaluation de l'habileté à communiquer oralement, est un instrument de planification. Vient ensuite un ensemble de huit grilles d'observation parmi lesquelles l'enseignant choisit celle(s) qui convient (ou qui conviennent) à l'aspect ou aux aspects qu'il veut observer.

### 5.1 RELEVÉ DES SITUATIONS D'ÉVALUATION DE L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Il s'agit d'un instrument qui permet de repérer quels élèves ont été observés et dans quelles situations. On y trouve une liste d'activités de communication classées selon le type de discours et l'espace nécessaire pour y inscrire le nom des élèves.

On peut, soit indiquer par un signe dans quelles situations tels élèves ont été observés, soit y inscrire la ou les date(s) de ces observations, si on veut suivre le développement de l'habileté tout au long de l'année. On peut aussi y inscrire une appréciation ou à quel moment on juge le résultat satisfaisant, ce qui permet alors de décider quelles situations on doit organiser et pour quels élèves.

C'est un instrument qui peut aider à planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation et à varier ces situations de manière à ce que les élèves élargissent leur habileté.

| Situations / Nom des élèves | Expressif | | | | Incitatif | | | | | Informatif | | | | | | | | Ludique et poétique | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | conversations | jeux de rôle | échanges | discussions | invitations | discussions | jeux de rôle | expl. de consigne | annonce publicl. | exposé | compte rendu | jeux de rôle | conver. télépho. | reportage | interview | enregistrement | discussions | audition de disque | jeux verbaux | saynètes | récitations |
| 1. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

## 5.2 GRILLES D'OBSERVATION

Les huit grilles qui suivent ont pour but de faciliter l'observation et la description des stratégies utilisées par le locuteur. Six grilles ont trait à l'intention de communication; elles contiennent un ensemble de comportements possibles pour exprimer une émotion (grille N° 1) ou une opinion (grille N° 2), pour transmettre une ou des information(s) (grille N° 3), pour faire agir, donner des consignes ou des conseils (grille N° 4), pour convaincre (grille N° 5) et pour évoquer l'imaginaire et détendre (grille N° 6); une septième grille contient un ensemble de comportements ou d'indices qui permettent de voir si le discours est adapté à l'interlocuteur visé; enfin, la grille N° 8 contient les indices qui ont trait à l'adaptation du discours aux caractéristiques de la situation de communication.

Chaque grille contient deux parties: le choix des informations et la manière de dire. Parmi tout ce qu'il connaît d'un sujet, le locuteur choisit les informations qu'il juge essentielles de dire pour atteindre son but, compte tenu des besoins d'informations de l'interlocuteur visé et du rapport qu'il veut établir avec lui d'une part et d'autre part, des exigences et des contraintes du contexte dans lequel il se trouve. Les indices qui permettent de décrire quel choix fait le locuteur sont contenus dans la première partie de chaque grille intitulée choix de l'information.

Le locuteur dispose d'un certain nombre de moyens pour atteindre son but, pour établir et maintenir le contact avec l'interlocuteur et pour satisfaire aux exigences de la situation; ces moyens sont la structure de son propos, la syntaxe, le vocabulaire, l'expression du visage ou mimique, le geste, le regard, l'intonation, les supports visuels, auditifs ou techniques. Dans la deuxième partie de chaque grille, on trouve des indices qui permettent de décrire comment le locuteur utilise ces moyens. Ces indices sont regroupés sous le titre manière de dire.

Bien sûr, aucune de ces grilles ne suffit à elle seule à observer l'ensemble des phénomènes d'une activité de communication. Elles ne permettent pas de décrire les interactions entre le locuteur et l'interlocuteur; par ailleurs, elles sont construites autour de l'une ou l'autre composante de la communication. Si on voulait, par exemple, décrire comment un élève s'y prend pour informer des interlocuteurs plus jeunes qui lui ont fait une demande dans le cadre d'une leçon de sciences humaines, il faudrait utiliser trois grilles: une qui permet de décrire la stratégie employée pour informer, une autre qui permet de voir comment il adapte son discours aux caractéristiques des interlocuteurs visés et une troisième qui vise à décrire comment il adapte son discours au contexte particulier de cette communication. Cela est possible mais suppose que l'observateur est très habile ou dispose de conditions particulières et qu'il puisse se consacrer exclusivement à sa tâche d'observation.

Chaque grille contient trois colonnes. Dans la première colonne, on trouve les phénomènes sur lesquels peut porter l'observation. La deuxième colonne, en rapport avec chaque fait de communication, présente un ensemble de comportements possibles: ce que le locuteur peut faire au cours d'une activité de communication. Dans la dernière colonne, nous avons donné des exemples qui peuvent illustrer chaque comportement. Pour utiliser la grille en classe, la troisième colonne devient l'endroit où l'enseignant inscrit ses observations au cours des différentes situations. On peut y inscrire soit quel comportement est adopté par le locuteur, soit une appréciation du comportement observé.

On peut utiliser une grille pour observer l'ensemble des faits de communication dans une situation donnée ou quelques faits en particulier ou même, un seul fait.

Chaque grille est précédée d'un court texte qui décrit soit les particularités du type de discours observé, soit les traits qui définissent l'adaptation du discours à l'interlocuteur et aux caractéristiques de la situation.

### 5.2.1 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression de sentiments, de goûts, de préférences, d'émotions, de souhaits

#### Caractéristiques

Utiliser le langage à des fins d'expression, c'est traduire ses sentiments, ses émotions, ses goûts. C'est parler de soi: de ce qui atteint, émeut, étonne, bouleverse, contrarie, inquiète. On en trouve des manifestations dans le roman, la poésie, le journal intime; on s'exprime aussi dans certains écrits autobiographiques, la correspondance, la nouvelle. À l'oral, le discours expressif se manifeste dans les conversations face à face, les confidences et les échanges divers que suscitent les événements quotidiens.

De nombreuses occasions sont fournies par la vie de la classe qui permettent à l'élève de pratiquer ce type de discours: un spectacle, une fête, une émission de télévision, un film, suscitent de nombreuses réactions qu'on peut écouter avec profit. L'enseignant peut aussi, comme le suggère le programme, organiser des situations qui favorisent l'émergence de ce type de discours. Les jeux de rôle, les saynètes, les marionnettes peuvent servir de médiateurs tout autant que l'expression sur un thème prédéterminé.

L'expression d'émotions et de sentiments en classe appelle quelques précisions. D'abord, comme on le soulignait plus avant, cette forme de discours se trouve à une limite du pôle de la communication où les exigences d'explicitation sont très faibles et où, par conséquent, la prise en considération de l'interlocuteur est mise au second plan. Nul ne peut intervenir dans la peur d'un autre ou sur l'expression de ses causes: on nage ici en pleine subjectivité. Il importe alors de respecter les significations personnelles tout autant que ses silences. A l'élève qui refuse d'exprimer cette part de lui, l'enseignant peut proposer d'entrer dans des jeux de rôle ou encore, suggérer des situations moins difficiles, quitte à revenir plus tard dans l'année à l'expression de soi.

Il faut dire ensuite qu'avec la formule du Cercle magique, beaucoup d'enseignants ont pris l'habitude de commencer leur matinée par des expressions sur des sujets proches de l'univers affectif et émotif des enfants. Ces moments privilégiés, où chacun se raconte librement, sont à distinguer des situations d'apprentissage de l'oral où l'événement est nécessairement suivi d'une période d'objectivation pendant laquelle on examine tout autant que le réel traité, la manière dont celui-ci a ou n'a pas été communiqué. Pratiquer le Cercle magique est très bien, mais cela ne dispense pas de travailler par ailleurs l'habileté à communiquer des goûts, des sentiments et des émotions.

Pour exprimer ses émotions, le locuteur peut avoir recours à divers procédés. Voici un exemple qui illustre une stratégie possible:

Voici ce que dit Stéphanie (7 ans) lorsqu'on lui demande de nous raconter un événement où elle a eu peur:

"Ben moi la fois où j'ai eu peur c'est quand j'ai vu une moufette ...

J'me promenais tranquillement dans ma campagne, pis là j'lai vue ...

J'ai arrêté net; j'avais assez peur qu'elle m'arrose ...

J'ai attendu qu'elle parte, pis là j'me suis mise à courir, pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...

J'avais jamais eu peur de même en tout cas ..."

Si on veut décrire cette expression sous l'angle des procédés, on peut dire qu'ici l'élève-locutrice a d'abord identifié son émotion (j'ai eu peur), en précisant l'événement ou la cause de cette émotion (j'ai rencontré une moufette). Puis elle a rapporté les faits principaux (la promenade, la rencontre, la fuite) en précisant certaines circonstances (dans ma campagne, tranquillement, ...). Stéphanie a évoqué sa hâte de quitter les lieux en utilisant la répétition (pis j'ai couru, pis j'ai couru, ...). Elle a terminé son exposé en rappelant, pour mettre de l'insistance, le sentiment principal qui ressort pour elle de cet événement.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PRÉFÉRENCE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 nomme son émotion, son goût, sa préférence | - j'ai eu peur... - j'aime mieux vivre à la campagne... |
| | 1.2 réagit au propos d'un autre | - moi aussi, je... - non, j'aime mieux... |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit les faits qui causent l'émotion | - je me promenais... - ça me ferait plaisir que tu viennes chez moi... |
| | 2.2 décrit les circonstances | - c'était l'après-midi... |
| | 2.3 décrit ses actions | - je me suis mise à courir... |
| | 2.4 décrit ses réactions | - je tremblais... - j'étais figée... |
| 3. Justification | 3.1 réfère à une expérience antérieure | - ça me faisait penser à... |
| | 3.2 réfère à ses valeurs | - je sais que c'est mieux de... |
| | 3.3 anticipe des conséquences possibles | - j'ai eu peur qu'elle m'arrose... |
| 4. Conclusion | 4.1 nuance, atténue | - j'ai eu peur mais après... |
| | 4.2 insiste | - j'avais jamais eu peur comme ça... |
| | 4.3 porte un jugement | - je savais que c'était pas dangereux mais... |
| | 4.4 anticipe une autre expérience semblable | - la prochaine fois... |
| | 4.5 s'engage | - je t'aime et je te promets que... |
| Manière de dire | | |
| 5. Organisation du discours | 5.1 suit l'ordre affectif | - j'ai eu peur... j'ai eu si peur que... puis je me suis calmée... |
| | 5.2 suit l'ordre chronologique des événements | - j'ai eu peur... je me suis mise à courir... |
| 6. Vocabulaire | 6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions | - j'ai senti... - je suis fière... - j'aime mieux... - je crains... |
| | 6.2 emploie des mots imagés | - je tremblais comme une feuille... |
| 7. Mimiques | 7.1 fait voir l'émotion | |
| | 7.2 amplifie l'émotion | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre son propos par des gestes | |
| | 8.2 amplifie les gestes | |
| 9. Intonation | 9.1 module sa voix selon l'émotion | |
| | 9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase | |

GRILLE Nº 1

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE ÉMOTION, UN SENTIMENT, UN GOÛT, UNE PRÉFÉRENCE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 nomme son émotion | | | | | | |
| | 1.2 réagit au propos d'un autre | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit les faits qui causent l'émotion | | | | | | |
| | 2.2 décrit les circonstances | | | | | | |
| | 2.3 décrit ses actions | | | | | | |
| | 2.4 décrit ses réactions | | | | | | |
| 3. Justification | 3.1 réfère à une expérience antérieure | | | | | | |
| | 3.2 réfère à ses valeurs | | | | | | |
| | 3.3 anticipe des conséquences possibles | | | | | | |
| 4. Conclusion | 4.1 nuance, atténue | | | | | | |
| | 4.2 insiste | | | | | | |
| | 4.3 porte un jugement | | | | | | |
| | 4.4 anticipe une autre expérience semblable | | | | | | |
| | 4.5 s'engage | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 5. Organisation du discours | 5.1 suit l'ordre affectif | | | | | | |
| | 5.2 suit l'ordre chronologique des événements | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 emploie des mots qui réfèrent à des émotions | | | | | | |
| | 6.2 emploie des mots imagés | | | | | | |
| 7. Mimiques | 7.1 fait voir l'émotion | | | | | | |
| | 7.2 amplifie l'émotion | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre son propos par des gestes | | | | | | |
| | 8.2 amplifie les gestes | | | | | | |
| 9. Intonation | 9.1 module sa voix selon l'émotion | | | | | | |
| | 9.2 montre de l'insistance ou de l'emphase | | | | | | |

5.2.2 L'observation du discours à caractère expressif: l'expression d'opinions

Caractéristiques

En tant qu'agent privilégié de son apprentissage, l'élève est amené aussi à exprimer ses intérêts, ses opinions, ses valeurs. Des sujets comme les devoirs à domicile, l'heure du coucher, la durée des périodes de vacances, le rôle des enfants dans la prise de décision dans la famille ou en classe, les horoscopes, les phénomènes paranormaux, les records, etc. sont propres à n'en pas douter à susciter des opinions variées. On peut aussi s'engager dans l'organisation d'un carnaval, d'une sortie ou d'une activité spéciale et faire une discussion en équipes pour prévoir l'organisation et trouver des solutions aux problèmes soulevés. L'expression d'opinions est prédominante lorsqu'il s'agit de prévoir un événement à venir ou les conséquences d'une action, de donner son appui ou son désaccord, de formuler des hypothèses.

On peut aussi, avec les élèves du deuxième cycle, planifier des activités comme le débat ou le panel qui sont des occasions privilégiées d'expression d'opinions; ils y apprendront les règles qui régissent ces types de discours tout en développant leur habileté à faire connaître leurs opinions, leurs croyances et leurs valeurs.

Les stratégies pour exprimer une opinion peuvent varier d'un locuteur à l'autre. Dans l'exemple qui suit, Caroline s'appuie sur sa propre expérience pour donner son opinion alors que Marie-Hélène s'appuie sur une hypothèse et sur un sentiment; quant à Benoit, il justifie son opinion par une preuve (j'ai raison de ne pas faire de passes puisque les filles ne le demandent pas). Examinons cet exemple tiré d'une discussion en classe lancée par l'enseignante:

Enseignante : - Moi j'aimerais ça avoir l'opinion du monde. Est-ce vrai que les gars aident pas les filles au ballon?

Caroline : - Je ne suis pas d'accord (amorce en réagissant à la question de l'enseignante) parce que moi quand je joue, les gars, ils me font souvent d'la passe (illustre de son expérience). Parce qu'ils savent que je suis capable de compter un but (développe un argument). Des fois même, ils me disent "Bravo Caroline!" à la place de m'décourager (insiste).

Marie-Hélène: - Mais des fois aussi les gars... (amorce en réagissant à l'opinion de Caroline). Supposons, quand ils voient juste une fille, ils l'encouragent, mais quand il y en a plus, ben là, ils les encouragent plus (formule une hypothèse pour expliquer ce qui se passe)... ils les découragent (semble relié à l'amorce). Moi j'aime pas ça quand on m'décourage (justifie par l'expression d'un sentiment).

Benoit : - Ben j'voudrais dire que c'est vrai que quand il y a des filles, j'leur fais pas de passe (énonce son opinion en confirmant l'hypothèse de Marie-Hélène)... mais il y a personne dans les filles qui me le demande (fournit une preuve qui justifie son opinion).

Les stratégies de ces trois locuteurs sont différentes et contribuent à faire avancer la discussion. Ce qui frappe aussi, c'est la manière de dire: alors qu'on perçoit un lien entre les énoncés de Caroline et de Benoit, il y a même une progression entre les énoncés de Caroline, la structure est plus difficile à percevoir dans le propos de Marie-Hélène: son opinion n'est pas énoncée clairement au début et elle s'interrompt pour formuler une hypothèse: le lien n'est pas évident entre son opinion et l'hypothèse dont elle se sert pour expliciter.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 énonce une opinion<br>1.2 réagit à l'opinion d'un autre | - moi, je pense que...<br>- je suis d'accord avec toi, mais... |
| 2. Explicitation | 2.1 développe un argument<br>2.2 exprime un sentiment<br>2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience<br>2.4 formule une hypothèse | - les filles peuvent nous aider...<br>- j'aime ça quand...<br>- c'est comme l'autre jour...<br>- supposons, quand ils passent le ballon... |
| 3. Justification | 3.1 fournit une preuve<br>3.2 réfère à ses valeurs<br>3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts<br>3.4 réfère à une source extérieure<br>3.5 anticipe une conséquence | - quand on fait des passes, on gagne...<br>- je suis certaine que les filles peuvent bien jouer...<br>- parce que je me sens mieux...<br>- mon père m'a dit que...<br>- on aurait plus de chance de gagner si les gars... |
| 4. Fermeture | 4.1 résume son opinion<br>4.2 atténue<br>4.3 insiste<br>4.4 fait une suggestion | - le plus important c'est...<br>- il y a peut-être des exceptions...<br>- j'en suis convaincu...<br>- peut-être qu'il faudrait changer les équipes... |
| Manière de dire | | |
| 5. Organisation | 5.1 regroupe ses arguments<br>5.2 établit une progression | des arguments les moins importants aux plus importants ou l'inverse |
| 6. Vocabulaire | 6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions | utilisation du je,<br>- je pense que, je crois, je suis pour... |
| 7. Mimiques | 7.1 exprime de l'assurance<br>7.2 exprime de l'insistance | surtout quand l'expression d'opinions mène à une décision |
| 8. Gestes | 8.1 montre de l'assurance<br>8.2 montre de l'insistance<br>8.3 illustre son propos par des gestes | gestes qui illustrent les exemples, les conséquences |
| 9. Intonation | 9.1 utilise un ton neutre<br>9.2 montre de l'assurance<br>9.3 montre de l'insistance | |

GRILLE Nº 2

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À EXPRIMER UNE OPINION

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 énonce une opinion | | | | | | |
| | 1.2 réagit à l'opinion d'un autre | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 développe un argument | | | | | | |
| | 2.2 exprime un sentiment | | | | | | |
| | 2.3 illustre d'un exemple, d'une expérience | | | | | | |
| | 2.4 formule une hypothèse | | | | | | |
| 3. Justification | 3.1 fournit une preuve | | | | | | |
| | 3.2 réfère à ses valeurs | | | | | | |
| | 3.3 réfère à ses sentiments, ses goûts | | | | | | |
| | 3.4 réfère à une source extérieure | | | | | | |
| | 3.5 anticipe une conséquence | | | | | | |
| 4. Fermeture | 4.1 résume son opinion | | | | | | |
| | 4.2 atténue | | | | | | |
| | 4.3 insiste | | | | | | |
| | 4.4 fait une suggestion | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 5. Organisation | 5.1 regroupe ses arguments | | | | | | |
| | 5.2 établit une progression | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 emploie des mots qui réfèrent à l'expression d'opinions | | | | | | |
| 7. Mimiques | 7.1 exprime de l'assurance | | | | | | |
| | 7.2 exprime de l'insistance | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 montre de l'assurance | | | | | | |
| | 8.2 montre de l'insistance | | | | | | |
| | 8.3 illustre son propos par des gestes | | | | | | |
| 9. Intonation | 9.1 utilise un ton neutre | | | | | | |
| | 9.2 montre de l'assurance | | | | | | |
| | 9.3 montre de l'insistance | | | | | | |

### 5.2.3 L'observation du discours à caractère informatif

Caractéristiques

Qu'il s'agisse d'une discussion autour d'un thème familier, d'un compte rendu, d'un fait vécu, d'un exposé ou d'un reportage, le discours informatif est une relation de faits, de connaissances, d'observations. Pour jouer ce rôle, c'est-à-dire pour être connu et compris, le message informatif se doit d'être clair, précis, objectif.

Bien sûr, il n'y a pas qu'une manière de regarder les faits et les événements. Selon le bout de la lorgnette qu'on choisit, la poutre devient paille... Mais malgré tout, on attend d'un informateur qu'il nous mette au courant, qu'il nous fasse connaître le plus possible de faits en nous laissant la tâche d'interpréter et de juger.

Il ne suffit pas cependant que le discours informatif soit impartial pour qu'il réussisse à retenir l'attention. Il faut en plus qu'il soit pertinent, c'est-à-dire qu'il réponde aux besoins d'information des interlocuteurs. Raconter à ses compagnons la sortie de classe de la veille risque peu de susciter l'intérêt quel que soit l'effort pour ne rien oublier des événements vécus. Il importe que le discours informe, c'est-à-dire qu'il apporte aux interlocuteurs peu ou pas au fait, des renseignements nouveaux ou supplémentaires.

Les thèmes qui peuvent être exploités en classe ne manquent pas: les religions, les planètes, la géographie des continents, la collection de timbres, l'histoire de son milieu, etc.; tout cela, tout ce que les écoliers ont acquis par observation et par expérimentation peut faire l'objet de communication. Le programme suggère aussi que l'écolier, par le biais des jeux de rôle, s'adresse à des interlocuteurs variés: ministre de l'Éducation, enfants d'un autre pays, enfants plus jeunes, parents, voisins, ...

Remarques

Le discours informatif est sans doute le type de discours le plus connu des enseignants. C'est l'exposé classique. À cause des exigences d'objectivité qu'il pose, il est normal et même souhaitable que l'élève garde avec lui au moment de l'exposé un plan ou des notes qui le guideront.

Par ailleurs, et on l'a déjà dit, dans les discours à caractère informatif ce qu'on retrouve surtout ce sont la description de faits, l'exposé et l'explication de phénomènes objectifs. Sans que cela brise la structure du propos, il est normal d'y retrouver, surtout en situation de classe, l'expression de sentiments ou de souhaits. Par exemple, dans un exposé où Pierre présente différentes marques de voitures, on l'entend dire: "Moi, celle que j'préfère, c'est..." L'expression de cette préférence, loin de nuire à son exposé, a contribué plutôt à susciter l'intérêt de l'interlocuteur.

Toujours en rapport avec l'objectivité de l'information fournie, nous avons remarqué à maintes reprises la tendance, chez les élèves du deuxième cycle surtout, à confondre ce qu'ils savent et ce qu'ils croient. Ils affirment là où une hypothèse aurait suffi. Lors de la préparation des travaux de recherche, ou au moment de l'objectivation, il y aurait sans doute lieu de préciser cet aspect.

Il importe de préciser enfin que l'exigence de rigueur et d'exactitude qu'impose le genre informatif doit être regardée à la lumière du contexte dans lequel il s'inscrit. Il est fort peu souhaitable, avec certains auditoires, d'utiliser une terminologie savante ou un vocabulaire technique même s'ils sont adéquats. Cela est d'autant plus vrai à l'oral que ni le référent, ni le texte ne sont disponibles pour l'interlocuteur. Il faut alors compter sur la redondance, ainsi que sur tous les procédés d'explicitation disponibles pour faciliter l'introduction des concepts.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À INFORMER

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son sujet<br>1.2 annonce son but<br>1.3 répond à une question<br>1.4 annonce les aspects traités | - je vais vous parler de... |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits réels<br>2.2 définit un objet, un concept<br>2.3 décrit une personne<br>2.4 fournit des exemples<br>2.5 explique un phénomène<br>2.6 énonce une hypothèse explicative<br>2.7 apporte des preuves<br>2.8 s'appuie sur des sources extérieures | - j'ai vu un accident. Il y avait...<br>- c'est un outil qui sert à...<br>- Graham Bell est un homme qui...<br>- c'est un grand événement parce que...<br>- c'est peut-être parce que...<br>- je l'ai vu moi-même, j'étais là...<br>- j'ai vu à la télé que... |
| 3. Fermeture | 3.1 résume son propos<br>3.2 fait des suggestions<br>3.3 fait un commentaire personnel<br>3.4 anticipe une action | - pour faire la même expérience, vous pourriez...<br>- mon expérience m'a montré que...<br>- je voudrais en savoir plus long et je lirai... |
| Manière de dire | | |
| 4. Organisation | 4.1 regroupe les informations<br>4.2 suit un ordre logique<br>4.3 suit un ordre chronologique | |
| 5. Vocabulaire | 5.1 démontre l'intention d'informer<br>5.2 décrit avec précision | - j'ai appris que... à cet endroit, il y a... j'ai vu... |
| 6. Gestes | 6.1 démontre ce qu'il dit | |
| 7. Illustrations | 7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas<br>7.2 fait des dessins et des schémas | |
| 8. Intonation | 8.1 utilise un ton neutre<br>8.2 a un ton animé<br>8.3 montre de l'insistance sur certains aspects | |

GRILLE Nº 3

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À INFORMER

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son sujet | | | | | | |
| | 1.2 annonce son but | | | | | | |
| | 1.3 répond à une question | | | | | | |
| | 1.4 annonce les aspects traités | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits réels | | | | | | |
| | 2.2 définit un objet, un concept | | | | | | |
| | 2.3 décrit une personne | | | | | | |
| | 2.4 fournit des exemples | | | | | | |
| | 2.5 explique un phénomène | | | | | | |
| | 2.6 énonce une hypothèse explicative | | | | | | |
| | 2.7 apporte des preuves | | | | | | |
| | 2.8 s'appuie sur des sources extérieures | | | | | | |
| 3. Fermeture | 3.1 résume son propos | | | | | | |
| | 3.2 fait des suggestions | | | | | | |
| | 3.3 fait un commentaire personnel | | | | | | |
| | 3.4 anticipe une action | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 4. Organisation | 4.1 regroupe les informations | | | | | | |
| | 4.2 suit un ordre logique | | | | | | |
| | 4.3 suit un ordre chronologique | | | | | | |
| 5. Vocabulaire | 5.1 démontre l'intention d'informer | | | | | | |
| | 5.2 décrit avec précision | | | | | | |
| 6. Gestes | 6.1 démontre ce qu'il dit | | | | | | |
| 7. Illustrations | 7.1 apporte des photos, des dessins, des schémas | | | | | | |
| | 7.2 fait des dessins et des schémas | | | | | | |
| 8. Intonation | 8.1 utilise un ton neutre | | | | | | |
| | 8.2 a un ton animé | | | | | | |
| | 8.3 montre de l'insistance sur certains aspects | | | | | | |

5.2.4 L'observation du discours à caractère incitatif: faire agir

Caractéristiques

Si la tâche d'informer s'achève quand le récepteur connaît les faits, la tâche d'inciter elle ne s'en tient pas là. En utilisant la langue à cette fin, on veut changer l'opinion de quelqu'un, modifier son comportement, diriger son action. De façon plus ou moins subtile, plus ou moins ingénieuse, les propos qu'on tient alors veulent soit faire agir, soit convaincre.

Faire agir

Faire prendre à quelqu'un différentes postures, le faire se déplacer, demander des informations, établir une démarche, expliquer un procédé, une technique, tous ces messages se ressemblent en ce qu'ils dictent de façon claire à l'interlocuteur l'action à faire, la conduite à adopter. C'est le langage de la consigne, des règlements, des questionnaires, des instructions, des conseils.

Le maître connaît et maîtrise bien, règle générale, cette fonction du langage: n'a-t-il pas la plupart du temps l'initiative de tous les "mouvements de classe"? Il pourrait partager cette tâche en confiant parfois aux élèves le soin de convoquer certaines rencontres, de diriger une activité ou de faire une démonstration. Il peut aussi, comme pour les autres formes de discours, organiser des jeux de rôle mettant en scène des élèves de différents groupes d'âge qui se voient expliquer des jeux, des sports, ... .

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | - je veux vous donner des conseils... |
| | 1.2 annonce le but de l'action | - le jeu consiste à... |
| | 1.3 répond à une demande | |
| | 1.4 donne une consigne générale | - pour l'Halloween, tu devrais... |
| 2. Explicitation | 2.1 donne une instruction générale | - pour être en santé, tu dois... |
| | 2.2 donne une instruction particulière | - chaque nuit, tu dois dormir... |
| | 2.3 décrit une action | - place ta main en haut... |
| | 2.4 fournit un exemple | |
| | 2.5 fait une suggestion | - tu pourrais commencer par... |
| | 2.6 donne un conseil | - tu ferais mieux de... |
| | 2.7 décrit des circonstances | - s'il fait froid, tu peux... |
| 3. Justification | 3.1 donne une preuve | - j'ai vu souvent des gens qui... |
| | 3.2 réfère à une expérience | - ça m'est arrivé déjà... |
| | 3.3 s'appuie sur des sources extérieures | - j'ai demandé à... |
| | 3.4 réfère à ses valeurs | - je sais que c'est mieux de... |
| | 3.5 anticipe des conséquences | - tu pourrais te faire mal si... |
| 4. Fermeture | 4.1 s'engage | - je t'aiderai si tu as besoin... |
| | 4.2 insiste | - n'oubliez surtout pas de... |
| | 4.3 nuance | - des fois, c'est différent... |
| | 4.4 résume les instructions | |
| Manière de dire | | |
| 5. Organisation | 5.1 suit un ordre logique | - je vais vous dire quoi manger et quels exercices faire pour... |
| | 5.2 suit l'ordre des actions | |
| | 5.3 regroupe les informations | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 démontre l'intention de faire agir | emploi de l'impératif, du "il faut que" ou "tu dois", de la 2e personne |
| | 6.2 décrit avec précision | |
| 7. Illustrations | 7.1 apporte des photos, schémas, dessins | |
| | 7.2 fait des schémas et des dessins | |
| | 7.3 se sert d'objets | jeux, instruments, etc. |
| 8. Gestes | 8.1 illustre les actions | |
| | 8.2 illustre les faits, les exemples | |
| 9. Intonation | 9.1 a un ton neutre | |
| | 9.2 a un ton animé | |
| | 9.3 montre de l'insistance | |

GRILLE Nº 8

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À FAIRE AGIR

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | | | | | | |
| | 1.2 annonce le but de l'action | | | | | | |
| | 1.3 répond à une demande | | | | | | |
| | 1.4 donne une consigne générale | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 donne une instruction générale | | | | | | |
| | 2.2 donne une instruction particulière | | | | | | |
| | 2.3 décrit une action | | | | | | |
| | 2.4 fournit un exemple | | | | | | |
| | 2.5 fait une suggestion | | | | | | |
| | 2.6 donne un conseil | | | | | | |
| | 2.7 décrit des circonstances | | | | | | |
| 3. Justification | 3.1 donne une preuve | | | | | | |
| | 3.2 réfère à une expérience | | | | | | |
| | 3.3 s'appuie sur des sources extérieures | | | | | | |
| | 3.4 réfère à ses valeurs | | | | | | |
| | 3.5 anticipe des conséquences | | | | | | |
| 4. Fermeture | 4.1 s'engage | | | | | | |
| | 4.2 insiste | | | | | | |
| | 4.3 nuance | | | | | | |
| | 4.4 résume les instructions | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 5. Organisation | 5.1 suit un ordre logique | | | | | | |
| | 5.2 suit l'ordre des actions | | | | | | |
| | 5.3 regroupe les informations | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 démontre l'intention de faire agir | | | | | | |
| | 6.2 décrit avec précision | | | | | | |
| 7. Illustrations | 7.1 apporte des photos, schémas, dessins | | | | | | |
| | 7.2 fait des schémas et des dessins | | | | | | |
| | 7.3 se sert d'objets | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre les actions | | | | | | |
| | 8.2 illustre les faits, les exemples | | | | | | |
| 9. Intonation | 9.1 a un ton neutre | | | | | | |
| | 9.2 a un ton animé | | | | | | |
| | 9.3 montre de l'insistance | | | | | | |

5.2.5 L'observation du discours à caractère incitatif: convaincre

Caractéristiques

Les enfants sont souvent en contact avec ce type de discours tant comme interlocuteurs, quand ils entendent et voient des annonces publicitaires, que comme locuteurs, quand ils tentent de convaincre leurs parents, un adulte ou un autre enfant de leur donner un objet ou de leur accorder une faveur.

Ce qui caractérise ce type de discours c'est qu'il est très centré sur l'interlocuteur: les meilleurs arguments sont ceux qui vont faire bouger l'interlocuteur. Le locuteur choisit ses arguments en fonction de la perception qu'il a de l'interlocuteur et à partir, bien sûr, de ses expériences antérieures. Les arguments peuvent être variés: l'un tentera de convaincre en décrivant les avantages de ce qu'il veut obtenir alors qu'un autre essaiera d'émouvoir en exprimant des sentiments; certains s'engagent et font des promesses pour obtenir un oui alors que d'autres s'appuient sur des expériences antérieures ou réfèrent à des sources qu'ils considèrent fiables. Ce qu'il importe d'observer, c'est la stratégie utilisée par le locuteur en faisant abstraction de tout jugement de valeur. Dans l'activité d'objectivation, on pourra inviter l'élève à porter un jugement de pertinence: sa stratégie a-t-elle réussi? pourquoi? était-ce la seule possible? était-ce celle qui convenait le mieux?

Une autre caractéristique du discours qui vise à convaincre est l'importance de la structure ou de l'organisation des arguments. Habituellement, un locuteur expérimenté non seulement choisit des arguments convaincants mais aussi les organise dans un ordre susceptible de produire l'effet désiré. Il présentera en premier l'argument le plus fort pour gagner son interlocuteur en partant ou inversement, le réservera pour la fin, établissant ainsi une progression dans le but de gagner petit à petit l'autre à sa cause.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À CONVAINCRE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but<br>1.2 réagit au propos d'un autre | - je veux que vous votiez pour moi... |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits<br>2.2 décrit des circonstances<br>2.3 exprime un sentiment<br>2.4 s'engage ou promet<br>2.5 développe un argument | - viens avec nous, il y aura beaucoup d'amis...<br>- si tu viens l'été, tu verras...<br>- j'aimerais tant que tu viennes avec moi...<br>- tu es mon ami...<br>- je te promets que...<br>- je serai un bon président puisque je suis bien connu... |
| 3. Justification | 3.1 donne une preuve<br>3.2 réfère à une expérience<br>3.3 réfère à ses valeurs<br>3.4 s'appuie sur des sources extérieures<br>3.5 anticipe des conséquences | - l'an dernier, j'ai eu beaucoup de votes...<br>- quand j'y suis allé, je me suis beaucoup amusé...<br>- c'est important de...<br>- demandez à... il vous dira...<br>- si je suis élu, on aura... |
| 4. Fermeture | 4.1 insiste<br>4.2 résume ses arguments<br>4.3 s'engage<br>4.4 fait une suggestion | - je vous assure que...<br>- je te promets que...<br>- pense un peu, tu m'en parleras tantôt... |
| Manière de dire | | |
| 5. Organisation | 5.1 regroupe les informations<br>5.2 établit une progression | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 démontre l'intention de convaincre | emploi de l'impératif; des formes "il faut", "tu dois"; emploi d'expressions: je t'assure... |
| 7. Mimiques | 7.1 démontre de l'assurance<br>7.2 démontre de l'insistance | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre les faits<br>8.2 démontre de l'assurance<br>8.3 démontre de l'insistance | |
| 9. Intonation | 9.1 a un ton animé<br>9.2 fait preuve d'assurance<br>9.3 fait preuve d'insistance | |

GRILLE N° 5

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À CONVAINCRE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | | | | | | |
| | 1.2 réagit au propos d'un autre | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits | | | | | | |
| | 2.2 décrit des circonstances | | | | | | |
| | 2.3 exprime un sentiment | | | | | | |
| | 2.4 s'engage ou promet | | | | | | |
| | 2.5 développe un argument | | | | | | |
| 3. Justification | 3.1 donne une preuve | | | | | | |
| | 3.2 réfère à une expérience | | | | | | |
| | 3.3 réfère à ses valeurs | | | | | | |
| | 3.4 s'appuie sur des sources extérieures | | | | | | |
| | 3.5 anticipe des conséquences | | | | | | |
| 4. Fermeture | 4.1 insiste | | | | | | |
| | 4.2 résume ses arguments | | | | | | |
| | 4.3 s'engage | | | | | | |
| | 4.4 fait une suggestion | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 5. Organisation | 5.1 regroupe les informations | | | | | | |
| | 5.2 établit une progression | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 démontre l'intention de convaincre | | | | | | |
| 7. Mimiques | 7.1 démontre de l'assurance | | | | | | |
| | 7.2 démontre de l'insistance | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 illustre les faits | | | | | | |
| | 8.2 démontre de l'assurance | | | | | | |
| | 8.3 démontre de l'insistance | | | | | | |
| 9. Intonation | 9.1 a un ton animé | | | | | | |
| | 9.2 fait preuve d'assurance | | | | | | |
| | 9.3 fait preuve d'insistance | | | | | | |

### 5.2.6 L'observation du discours ludique et poétique

Caractéristiques

Le discours poétique et ludique ne vise pas seulement à faire rire, à amuser et à distraire; il vise d'une part pour le locuteur à inventer, à créer un monde imaginaire parfois à la limite du réel et de l'imaginaire, à évoquer par des images, un vécu intérieur difficile à communiquer directement et d'autre part, pour l'interlocuteur ou le spectateur, le discours poétique vise à l'émouvoir, à le transporter dans un monde d'images et d'invention, à lui faire partager des rêves, des émotions et des faits vécus.

Les enfants ont de plus en plus souvent l'occasion d'assister et de participer à des spectacles et, en particulier, le théâtre pour enfants les amène à revivre par l'intermédiaire d'images et de personnages, des rêves, des émotions, des réalités quotidiennes qu'ils ont besoin d'apprivoiser.

En classe, on peut organiser des saynètes, des scénarios de marionnettes, des jeux de rôle, des contes, etc. dans lesquels les élèves pourront faire dire à des personnages les émotions qu'ils ressentent, les rêves qu'ils entretiennent et les difficultés qu'ils vivent. Par exemple, ils peuvent composer et jouer des saynètes autour de thèmes comme le chaton qui a peur du noir, l'oiseau qui s'est cassé une aile, le petit garçon qui trouve de nouveaux amis. Ils peuvent aussi inventer en mettant en scène deux ou trois personnages qui n'ont habituellement aucun rapport entre eux: un policier et un lutin farfelu, un savant, un extra-terrestre et un poisson rouge.

Le discours poétique est celui dans lequel on peut laisser libre cours à l'imaginaire; tout peut arriver, tout est possible à condition qu'on donne au spectateur les moyens d'accéder au monde qu'on veut évoquer. Les moyens sont les dialogues, la narration, les décors, les costumes, les effets sonores, etc. tout ce qui permet au spectateur de se représenter l'univers dans lequel on veut le transporter.

Les devinettes et les charades font aussi partie de ce type de discours, de même que les blagues, les histoires et les jeux de mots. Ces dernières activités ont une fonction plus ludique que poétique et on peut les exploiter à l'occasion de spectacles, de sorties récréatives ou éducatives ou quand on a tout simplement besoin de se détendre. Comme toute activité de communication, ces dernières méritent qu'on les prépare et qu'on en fasse l'objectivation pour éviter que les élèves ne se complaisent à reproduire ce qu'ils voient à la télévision et qu'ils développent leur créativité.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | - je veux vous faire deviner... |
| | 1.2 en annonçant son sujet | - c'est l'histoire de... |
| | 1.3 en donnant un titre | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits réels | - mon premier est une partie du visage... |
| | | - j'étais dans la forêt... |
| | 2.2 décrit des faits fictifs | - une girafe est entrée dans le métro et... |
| | 2.3 décrit des circonstances | - il faisait noir, on n'entendait rien, soudain... |
| | 2.4 exprime un sentiment | - j'ai trop peur... |
| | 2.5 exprime un souhait | - je voudrais devenir si petite que... |
| | 2.6 fait des comparaisons | |
| | 2.7 questionne | - d'où viens-tu comme ça?... |
| 3. Fermeture | 3.1 questionne | - avez-vous deviné qui je suis?... |
| | 3.2 apporte un dénouement | |
| | 3.3 dégage une leçon | |
| Manière de dire | | |
| 4. Organisation | 4.1 suit l'ordre des événements | |
| | 4.2 suit l'ordre des associations d'images | |
| | 4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré | l'ordre des éléments dans une charade ou dans une blague |
| 5. Vocabulaire | 5.1 utilise des mots imagés | |
| | 5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions | |
| | 5.3 fait des jeux de mots | |
| 6. Mimiques | 6.1 exprime des émotions dans son visage | |
| | 6.2 rend le caractère des personnages | |
| | 6.3 ajoute de l'emphase | |
| 7. Gestes | 7.1 utilise le mime | |
| | 7.2 exprime des émotions par ses gestes | |
| | 7.3 illustre les faits | |
| | 7.4 pointe des objets, des personnages | |
| | 7.5 rend le caractère des personnages | |
| | 7.6 ajoute de l'emphase | |
| 8. Intonation | 8.1 laisse sentir les émotions | surtout dans les dialogues |
| | 8.2 crée un climat | volume de la voix |
| | 8.3 amène l'effet désiré | ton enjoué, triste |
| 9. Procédés particuliers | 9.1 utilise des costumes | maquillage, masques, vêtements |
| | 9.2 utilise un décor | quelques objets peuvent suffire |
| | 9.3 utilise la musique | disque, chanson, bande sonore |
| | 9.4 crée des effets sonores | bruits, voix |
| | 9.5 utilise la lumière | obscurité, pénombre, etc. |

GRILLE Nº 6

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À DISTRAIRE ET À ÉVOQUER L'IMAGINAIRE

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son but | | | | | | |
| | 1.2 en annonçant son sujet | | | | | | |
| | 1.3 en donnant un titre | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 décrit des faits réels | | | | | | |
| | 2.2 décrit des faits fictifs | | | | | | |
| | 2.3 décrit des circonstances | | | | | | |
| | 2.4 exprime un sentiment | | | | | | |
| | 2.5 exprime un souhait | | | | | | |
| | 2.6 fait des comparaisons | | | | | | |
| | 2.7 questionne | | | | | | |
| 3. Fermeture | 3.1 questionne | | | | | | |
| | 3.2 apporte un dénouement | | | | | | |
| | 3.3 dégage une leçon | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 4. Organisation | 4.1 suit l'ordre des événements | | | | | | |
| | 4.2 suit l'ordre des associations d'images | | | | | | |
| | 4.3 établit une progression en vue d'un effet désiré | | | | | | |
| 5. Vocabulaire | 5.1 utilise des mots imagés | | | | | | |
| | 5.2 utilise des mots qui évoquent des sentiments, des émotions | | | | | | |
| | 5.3 fait des jeux de mots | | | | | | |
| 6. Mimiques | 6.1 exprime des émotions dans son visage | | | | | | |
| | 6.2 rend le caractère des personnages | | | | | | |
| | 6.3 ajoute de l'emphase | | | | | | |
| 7. Gestes | 7.1 utilise le mime | | | | | | |
| | 7.2 exprime des émotions par ses gestes | | | | | | |
| | 7.3 illustre les faits | | | | | | |
| | 7.4 pointe des objets, des personnages | | | | | | |
| | 7.5 rend le caractère des personnages | | | | | | |
| | 7.6 ajoute de l'emphase | | | | | | |
| 8. Intonation | 8.1 laisse sentir les émotions | | | | | | |
| | 8.2 crée un climat | | | | | | |
| | 8.3 amène l'effet désiré | | | | | | |
| 9. Procédés particuliers | 9.1 utilise des costumes | | | | | | |
| | 9.2 utilise un décor | | | | | | |
| | 9.3 utilise la musique | | | | | | |
| | 9.4 crée des effets sonores | | | | | | |
| | 9.5 utilise la lumière | | | | | | |

### 5.2.7 L'observation de l'habileté à adapter son discours à l'interlocuteur

La capacité d'adapter son discours à l'interlocuteur fait partie de l'habileté à communiquer et commence à se développer dès que le jeune enfant commence à parler. Il parle pour être compris et adapte ce qu'il dit à ce qu'il perçoit des attentes, des besoins et des caractéristiques de ceux à qui il s'adresse et il établit un rapport qui fera qu'il sera compris. Dans la plupart de ses communications, quand l'enfant s'adresse à des personnes familières, qui font partie de son environnement habituel, il s'adapte spontanément, puisque c'est une condition nécessaire pour entrer en contact avec les autres et répondre à ses différents besoins. Il suffit d'observer comment un enfant déploie des stratégies différentes pour convaincre un parent et un ami pour s'en rendre compte.

À l'école, le nombre des interlocuteurs augmente et surtout, leurs caractéristiques, leurs besoins et leurs attentes sont de plus en plus diversifiés: il y a des pairs très familiers, d'autres qui le sont moins, des amis proches qui partagent un vécu scolaire et social semblable, des enfants qui ont des expériences scolaires, familiales et sociales très différentes, des enfants d'âges différents, des adultes, certains qui sont très familiers, d'autres plus distants, des adultes qui tiennent des rôles variés, des gens qui partagent des valeurs, des croyances et des attitudes plus ou moins semblables; il y a aussi, qui font partie de l'environnement moins immédiat, tous les enfants et les adultes qui entrent en contact les uns avec les autres, grâce à des projets et des expériences scolaires (correspondants, gens qu'on visite ou qu'on interviewe, visiteurs, etc.). Évidemment, plus ses interlocuteurs seront variés, plus l'élève aura d'occasions d'élargir sa connaissance des autres et d'ajuster sa stratégie aux besoins, aux caractéristiques et aux attentes de ceux-ci. Chaque fois, qu'il communique, le locuteur utilise la stratégie qu'il juge la meilleure; chaque fois qu'il objective sa communication et qu'il observe le "feed-back" de l'interlocuteur, il prend conscience de sa stratégie et il peut la modifier s'il la juge insatisfaisante.

En communication orale, surtout dans les échanges spontanés, le jeu des interactions entre les interlocuteurs amène le locuteur à s'ajuster et à ajouter au fur et à mesure les informations qui rendent la compréhension plus claire et plus juste. Il importe de considérer l'intention et les caractéristiques du contexte de communication: il y a des situations où une compréhension univoque est nécessaire alors qu'il y en a d'autres où le discours peut être moins précis, parce que c'est satisfaisant ainsi ou parce que la précision viendra autrement. Par exemple, expliquer un règlement demande une compréhension univoque chez le locuteur et l'interlocuteur alors qu'échanger des impressions sur un film peut être satisfaisant même si l'interlocuteur ne connaît pas toute l'intensité des émotions ressenties; si on élabore des solutions à un problème, il importe que chaque locuteur soit précis dans la formulation de ses hypothèses ou de ses suggestions pour que les interlocuteurs puissent les considérer, les évaluer et prendre une décision éclairée, alors que si on élabore le canevas d'une saynète, on peut se permettre plus de flou puisque la précision viendra au moment de monter la saynète. On ne peut donc observer la capacité d'un élève à ajuster son propos aux besoins de l'interlocuteur en faisant abstraction des autres composantes de la situation de communication.

De plus, quand on veut évaluer l'habileté d'un élève à ajuster son discours à l'interlocuteur, il est important de considérer le "feed-back" de ce dernier. Il est le mieux placé pour juger si l'information était suffisante et pertinente compte tenu de sa connaissance du sujet traité, si elle était adaptée à son âge et à sa connaissance de la langue et si le rapport qu'a voulu établir le locuteur a été satisfaisant.

Dans la grille qui suit, nous avons abordé l'observation par le biais des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, pour en faciliter l'utilisation. Les indices cependant sont différents; ce sont des indices qui renseignent sur la stratégie déployée par le locuteur pour répondre aux besoins d'informations de l'interlocuteur et pour signifier le rapport qu'il veut établir avec lui. Plus particulièrement, les indices 1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 3.1, 4.1, 8.2 et 12.1 sont ceux

qui renseignent sur la capacité de tenir compte des besoins d'informations de l'interlocuteur; ces informations, non verbales aussi bien que verbales, sont adaptées dans la mesure où elles sont suffisantes et pertinentes; il s'agit d'évaluer si elles sont celles dont l'interlocuteur a besoin et si elles suffisent à lui faire comprendre le sujet traité. Les autres indices servent à observer la stratégie utilisée pour établir un rapport socio-affectif avec l'interlocuteur. Ce sont les expressions, les phrases, les parties du discours, les procédés para-verbaux qui visent à amorcer, entretenir et terminer le contact, à éveiller et maintenir l'intérêt, à susciter le "feed-back" et à y répondre, à établir une relation familière, personnelle ou distante. Ces procédés sont adaptés dans la mesure où ils satisfont les besoins socio-affectifs des interlocuteurs en présence.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'INTERLOCUTEUR

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| Choix de l'information | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son intention ou son sujet<br>1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur<br>1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur<br>1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur | voir les grilles Nº 1 à 6<br>- voulez-vous que je vous raconte...<br>- tu m'avais demandé... - c'est bien ça que tu veux savoir?...<br>- je sais que vous aimez... comme tu le disais... |
| 2. Explicitation | 2.1 donne une information suffisante<br>2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur<br>2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur<br>2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur<br>2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur<br>2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur<br>2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur<br>2.8 répond au "feed-back" | - vous avez sûrement déjà eu peur la nuit...<br>- vous savez que... tu te rappelles...<br>- tu comprends? qu'en penses-tu?... |
| 3. Fermeture | 3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur<br>3.2 suscite le "feed-back"<br>3.3 réagit au "feed-back" | - est-ce que ça répond à ta question?...<br>- avez-vous des questions?... |
| Manière de dire | | |
| 4. Organisation | 4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur<br>4.2 donne des points de repère<br>4.3 interpelle l'interlocuteur<br>4.4 prévoit une place pour le "feed-back" | - ça c'est fini, maintenant...<br>en le nommant, - c'est clair?...<br>- à la fin, vous pourrez me poser des questions |
| 5. Syntaxe | 5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur<br>6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux<br>6.3 utilise un vocabulaire recherché<br>6.4 utilise un vocabulaire familier | |

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| 7. Mimiques | 7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt | |
| 8. Gestes | 8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact | touche, montre, pointe un interlocuteur |
| | 8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit | |
| 9. Regard | 9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs | |
| | 9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe | |
| | 9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur | dans un spectacle |
| 10. Intonation | 10.1 maintient l'attention par son intonation | |
| | 10.2 adopte un ton familier | |
| | 10.3 adopte un ton distant | |
| 11. Débit | 11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension | |
| | 11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté | |
| 12. Procédés particuliers | 12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur | illustrations, mime, démonstration |
| | 12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact | se rapproche, se place à la hauteur de l'interlocuteur, circule |
| | 12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance | s'éloigne |

GRILLE Nº 7

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX BESOINS DE L'INTERLOCUTEUR

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Choix de l'information | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 annonce son intention ou son sujet | | | | | | |
| | 1.2 pique la curiosité de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 1.3 réfère à une demande ou un commentaire de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 1.4 réfère aux besoins, intérêts, goûts, opinions de l'interlocuteur | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 donne une information suffisante | | | | | | |
| | 2.2 choisit les informations selon l'âge et les intérêts de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.3 puise ses exemples dans le vécu de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.4 choisit des informations accessibles à l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.5 réfère explicitement à l'expérience de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.6 réfère explicitement aux connaissances de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.7 suscite le "feed-back" de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 2.8 répond au "feed-back" | | | | | | |
| 3. Fermeture | 3.1 réfère à la demande initiale de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 3.2 suscite le "feed-back" | | | | | | |
| | 3.3 réagit au "feed-back" | | | | | | |
| Manière de dire | | | | | | | |
| 4. Organisation | 4.1 adopte une structure accessible à l'interlocuteur | | | | | | |
| | 4.2 donne des points de repère | | | | | | |
| | 4.3 interpelle l'interlocuteur | | | | | | |
| | 4.4 prévoit une place pour le "feed-back" | | | | | | |
| 5. Syntaxe | 5.1 utilise une syntaxe adaptée à la compétence linguistique de l'interlocuteur | | | | | | |
| 6. Vocabulaire | 6.1 utilise un vocabulaire accessible à l'interlocuteur | | | | | | |
| | 6.2 explique des termes spécialisés ou nouveaux | | | | | | |
| | 6.3 utilise un vocabulaire recherché | | | | | | |
| | 6.4 utilise un vocabulaire familier | | | | | | |

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Mimiques | 7.1 fait des mimiques susceptibles de maintenir l'intérêt | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 fait des gestes qui maintiennent le contact | | | | | | |
| | 8.2 fait des gestes qui explicitent ce qu'il dit | | | | | | |
| 9. Regard | 9.1 regarde l'ensemble des interlocuteurs | | | | | | |
| | 9.2 regarde un ou quelques interlocuteurs dans un groupe | | | | | | |
| | 9.3 regarde les spectateurs et l'interlocuteur | | | | | | |
| 10. Intonation | 10.1 maintient l'attention par son intonation | | | | | | |
| | 10.2 adopte un ton familier | | | | | | |
| | 10.3 adopte un ton distant | | | | | | |
| 11. Débit | 11.1 adopte un rythme qui facilite la compréhension | | | | | | |
| | 11.2 maintient l'intérêt par un rythme adapté | | | | | | |
| 12. Procédés particuliers | 12.1 utilise des procédés non-verbaux adaptés à l'âge de l'interlocuteur | | | | | | |
| | 12.2 utilise des procédés qui personnalisent le contact | | | | | | |
| | 12.3 utilise des procédés qui maintiennent une distance | | | | | | |

### 5.2.8 L'observation de l'habileté à adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication

Une personne peut être habile à concrétiser son intention, elle peut tenir compte de l'interlocuteur, si elle néglige de respecter les exigences du contexte de communication, sa communication ne produira pas l'effet désiré. Si elle dépasse la limite de temps que lui permet la situation, si, dans une discussion en groupe, elle parle quand bon lui semble, sans respecter le tour de parole, si elle utilise une langue soutenue alors qu'il s'agit d'un échange intime, son message ne sera peut-être pas aussi bien reçu qu'elle le désire.

Adapter son discours aux caractéristiques du contexte de communication c'est percevoir un certain nombre de facteurs qui ont une influence sur la communication et en tenir compte dans l'énoncé du discours. Considérant ces facteurs: le contexte dans lequel se déroule la communication, la durée, le moment, le nombre d'interlocuteurs, le caractère formel ou familier du contexte, les règles d'usage, le fait que les interlocuteurs se voient ou non, le fait que l'interlocuteur puisse réagir ou non, le locuteur peut soit accepter ces facteurs et se conformer aux exigences que lui impose le contexte, soit choisir de les utiliser pour produire un effet. Par exemple, un enfant demandera une permission immédiatement avant que sa mère quitte la maison pour aller travailler parce qu'il sait qu'elle accorde plus facilement une permission quand elle n'a pas de temps pour réagir; un autre préférera disposer les interlocuteurs en cercle autour de lui pour leur communiquer une expérience parce qu'il veut donner à son exposé un ton familier qui l'intimide moins. Si on veut que l'élève adapte son discours aux contraintes et aux exigences du contexte de communication, il faut lui proposer des situations dont les caractéristiques sont clairement définies; il faut aussi lui permettre de faire des expériences, de jouer avec ces facteurs pour en observer l'effet sur son discours. Par exemple, on peut lui proposer d'expliquer une expérience en sciences à un petit groupe de cinq élèves et à toute la classe pour qu'il observe les particularités de ces deux contextes et trouve des manières efficaces de communiquer ses informations compte tenu de ces particularités.

Pour observer la capacité d'adapter son discours aux exigences du contexte, on se sert des mêmes faits de communication que dans les grilles qui ont trait à l'intention, mais les indices sont différents. Les indices utilisés orientent l'observateur vers les particularités du contexte et l'incitent à observer le discours en regard de ces particularités; par exemple, l'observateur considère le temps dont dispose le locuteur et observe quelles informations il choisit de communiquer étant donné le temps alloué. Il importe que l'enseignant, qui veut observer la capacité de ses élèves à tenir compte des exigences du contexte, connaisse bien ces exigences s'il observe en situation spontanée et les délimite bien s'il observe en situation planifiée ou organisée.

INDICES POUR OBSERVER L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| <u>Choix de l'information</u> | | |
| 1. Amorce | 1.1 situe son propos par rapport au contexte externe | - on sera en vacances bientôt, je ferai des suggestions de loisirs... |
| | 1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation | - je ne parlerai pas longtemps parce qu'on n'a pas le temps de... |
| | 1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir | - j'ai fini la recherche dont je vous avais parlé l'autre jour... |
| | 1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas | téléphone, cassette, interview, spectacle |
| 2. Explicitation | 2.1 respecte les limites de temps | |
| | 2.2 choisit le moment qui convient | |
| | 2.3 laisse de la place au "feed-back" | |
| | 2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place | - il y en a qui peuvent se demander si... |
| | 2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas | - au téléphone: tu sais la grosse maison blanche au coin, c'est là que tu tournes... |
| | 2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation | - entre nous... - je vais te dire un secret... |
| | 2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation | - chers parents, nous vous présentons notre parade de mode... |
| 3. Fermeture | 3.1 annonce la fin de son propos | - j'ai fini mon exposé... |
| | 3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication | - je vous ai dit comment faire, maintenant vous pouvez vous pratiquer... |
| <u>Manière de dire</u> | | |
| 4. Organisation | 4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs | exposé structuré quand les interlocuteurs sont nombreux, plus souple dans un échange d'information |
| | 4.2 respecte les règles d'usage | tour de parole dans une discussion; règles d'un débat, etc. |
| | 4.3 situe la place du "feed-back" | - vous pourrez poser des questions à mesure si vous le désirez... |
| 5. Syntaxe | 5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue | |
| | 5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple | |

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | EXEMPLES |
|---|---|---|
| 6. Vocabulaire | 6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché | |
| | 6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier | |
| | 6.3 répète souvent les mots importants | dans un exposé ou quand les interlocuteurs ne se voient pas |
| 7. Mimiques | 7.1 ajuste des mimiques au type de communication | plus de mimiques dans un spectacle que dans un exposé |
| | 7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage | |
| 8. Gestes | 8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux | |
| | 8.2 crée un climat familier par ses gestes | gestes de rapprochement |
| | 8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel | |
| 9. Débit | 9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe | |
| | 9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange | |
| 10. Intonation et volume de voix | 10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige | |
| | 10.2 parle à voix plus basse dans un petit groupe | |
| | 10.3 s'ajuste aux conditions spatiales | grande salle, petit local, etc. |
| | 10.4 ajuste sa voix au climat désiré | |
| 11. Procédés particuliers | 11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation | support visuel, signe pour demander la parole |
| | 11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré | disposition des lieux et des interlocuteurs, position assise ou debout |

GRILLE N° 8

GRILLE D'OBSERVATION DE L'HABILETÉ À ADAPTER SON DISCOURS AUX CARACTÉRISTIQUES DU CONTEXTE DE COMMUNICATION

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| <u>Choix de l'information</u> | | | | | | | |
| 1. Amorce | 1.1 situe son propos par rapport au contexte externe | | | | | | |
| | 1.2 situe son propos par rapport au contexte particulier de la situation | | | | | | |
| | 1.3 fait le lien avec des communications passées ou à venir | | | | | | |
| | 1.4 se présente si l'interlocuteur ne le voit pas ou ne le connaît pas | | | | | | |
| 2. Explicitation | 2.1 respecte les limites de temps | | | | | | |
| | 2.2 choisit le moment qui convient | | | | | | |
| | 2.3 laisse de la place au "feed-back" | | | | | | |
| | 2.4 anticipe les réactions ou le "feed-back" s'il ne peut pas y laisser de place | | | | | | |
| | 2.5 remplace des informations visuelles par des informations verbales si l'interlocuteur ne le voit pas | | | | | | |
| | 2.6 ajoute des informations qui donnent un caractère privé à la situation | | | | | | |
| | 2.7 ajoute des informations qui donnent un caractère public à la situation | | | | | | |
| 3. Fermeture | 3.1 annonce la fin de son propos | | | | | | |
| | 3.2 annonce une activité à venir en rapport avec sa communication | | | | | | |
| <u>Manière de dire</u> | | | | | | | |
| 4. Organisation | 4.1 structure son propos selon le nombre d'interlocuteurs | | | | | | |
| | 4.2 respecte les règles d'usage | | | | | | |
| | 4.3 situe la place du "feed-back" | | | | | | |
| 5. Syntaxe | 5.1 donne un caractère formel par une syntaxe soutenue | | | | | | |
| | 5.2 donne un caractère familier par une syntaxe plus simple | | | | | | |

| FAITS DE COMMUNICATION | CE QUE LE LOCUTEUR PEUT FAIRE | ESSAIS OU SITUATIONS | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Vocabulaire | 6.1 donne un caractère formel par un vocabulaire recherché | | | | | | |
| | 6.2 donne un caractère familier par un vocabulaire concret et familier | | | | | | |
| | 6.3 répète souvent les mots importants | | | | | | |
| 7. Mimiques | 7.1 ajuste des mimiques au type de communication | | | | | | |
| | 7.2 donne un caractère formel ou familier par l'expression du visage | | | | | | |
| 8. Gestes | 8.1 amplifie les gestes si les interlocuteurs sont nombreux | | | | | | |
| | 8.2 crée un climat familier par ses gestes | | | | | | |
| | 8.3 a des gestes réservés pour créer un climat formel | | | | | | |
| 9. Débit | 9.1 adopte un débit plus lent quand il s'adresse à un grand groupe | | | | | | |
| | 9.2 adopte un débit animé dans une discussion ou un échange | | | | | | |
| 10. Intonation et volume de voix | 10.1 parle fort quand le nombre d'interlocuteurs l'exige | | | | | | |
| | 10.2 parle à voix basse dans un petit groupe | | | | | | |
| | 10.3 s'ajuste aux conditions spatiales | | | | | | |
| | 10.4 ajuste sa voix au climat désiré | | | | | | |
| 11. Procédés particuliers | 11.1 utilise des procédés qui conviennent au caractère de la situation | | | | | | |
| | 11.2 utilise des procédés qui créent le climat désiré | | | | | | |

## REMERCIEMENTS

La Direction de l'évaluation pédagogique tient à remercier les rédactrices de ce document:

- Françoise DULUDE
- Lyne MARTIN

Elle remercie également les personnes suivantes pour leur collaboration:

- Ginette BERNIER, graphiste
- Suzanne CASTONGUAY, participation à l'expérimentation
- Sylvie GAGNON, participation à l'expérimentation
- Denis LEVASSEUR, analyse des textes en lecture
- Lorraine NOBERT, collaboration à la partie sur la communication orale
- Michel PAGÉ, consultant, Université de Montréal
- Gilles PRIMEAU, consultant, C.É.C.M.
- Eugène TAUVIF, graphiste

ainsi que les commissions scolaires qui ont participé à l'expérimentation:

- C.É.C.M.
- Commission scolaire Saint-Exupéry
- Commission scolaire Deux-Montagnes

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8384-1302